I 3966

1

ANUL 1966

# REVISTA DE PEDAGOGIE

• • • 24 ianuarie 1859 și perspectivele deschise instrucțiunii publice din România.

STUDII ȘI CERCETĂRI

*Ioan Cerghit :* Evoluția ideii despre om în pedagogie. Concepția materialist-dialectică despre om, bază metodologică a pedagogiei socialiste.

*Aculin Cazacu :* Studiul valorii educative a mediului social al adolescenților.

*Camelia Rosculeț :* Gh. Bogdan-Duică, profesor și cercetător în probleme de educație și învățământ.

*V. Țircovnicu, V. Goian :* Publicistica pedagogică a lui I. Simu.

DESBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

*P. Apostol, V. Bunescu, T. Truțer :* Aspecte metodologice ale acțiunii de perfecționare a sistemului nostru de învățământ.

*Didina Bărbulescu, Ion Stanciu :* Profilul liceelor din țara noastră în lumina documentelor Congresului al IX-lea al P.C.R.

*Gheorghe Ene :* Liceele industriale.

*Valer Popa, Iosif Oanță :* Cu privire la conținutul și la organizarea activității în viitoarele licee pedagogice.

*Dimitrie Roman :* Liceele agricole.

*Vasile Diomu :* Unele aspecte ale viitoarelor licee veterinare.

DE PESTE HOTARE

*Ladislau Tàcsi :* Televiziunea școlară din Republica Populară Ungară.

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

*Silvia Predoiu-Dima :* Dezbatere privind înființarea liceelor de specialitate.

*Vintilă Ponduru :* „Lecturile pedagogice" ale cadrelor didactice din învățământul profesional și tehnic.

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

*Maria Frînculescu :* M. Palade și M. Mîrza — „Din experiența predării desenului în școala generală de 8 ani".

*Ștefania Popescu :* V. Șerban — „Curs practic de sintaxă a limbii române".

*Tiberiu Bogdan :* „Copilul excepțional în familie" (Alan O. Ross — „The Exceptional Child in the Family").

★

Tematica Revistei de pedagogie pe anul 1966 și de perspectivă.

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

1980

97

- IUL. 2005

11. IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România — director ; Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; PETRE BARBULESCU, șef secție — Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; ROMEO DĂSCĂLESCU, șef sector — Institutul de științe pedagogice ; Ing. NICOLAE DINU ; Conf. MARIA GIURGEA ; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ; Prof. emerit ION MODORAN ; Lector SILVESTRU PATIȚA ; Prof. dr. docent VASILE PAVELCU ; Conf. dr. PAUL POPESCU-NEVEANU ; Prof. dr. docent ROȘCA ALEXANDRU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. DUMITRU SALADE ; Înv. emerit MIHAI SANDU ; TATIANA SLAMA-CAZACU, șef secție — Institutul de psihologie ; Conf. dr. URSULA ȘCHIOPU ; CONSTANȚA ȘORIK, secretar general de redacție ; TIBERIU TRUȚER, șef secție — Institutul de științe pedagogice ; ANTON VASILESCU, redactor șef ; MARIN VIȘAN, șef secție — Institutul de științe pedagogice.

I 3966.


# REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

*Anul XV, nr. 1* *Ianuarie, 1966*


IAȘI 2022

## SUMAR


Pag.

* * * 24 ianuarie 1859 și perspectivele deschise instrucțiunii publice din România . . . . . 5

STUDII ȘI CERCETĂRI

*Ioan Cerghit:* Evoluția ideii despre om în pedagogie. Concepția materialist-dialectică despre om, bază metodologică a pedagogiei socialiste . . . 14

*Aculin Cazacu:* Studiul valorii educative a mediului social al adolescenților 32

*Camelia Roșculeț:* Gh. Bogdan-Duică, profesor și cercetător în probleme de educație și învățământ . . . . . 44

V. *Țîrcovnicu, V. Goian:* Publicistica pedagogică a lui I. Simu . . . . 53

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

*P. Apostol, V. Bunescu, T. Truțer:* Aspecte metodologice ale acțiunii de perfecționare a sistemului nostru de învățământ . . . . . 60

*Didina Bărbulescu, Ion Stanciu:* Profilul liceelor din țara noastră în lumina documentelor Congresului al IX-lea al P.C.R. . . . . 72

*Gheorghe Ene:* Liceele industriale . . . . . 81

*Valer Popa, Iosif Oanță:* Cu privire la conținutul și la organizarea activității în viitoarele licee pedagogice . . . . . 90

*Dimitrie Roman:* Liceele agricole . . . . . 90

*Vasile Diomu:* Unele aspecte ale viitoarelor licee veterinare . . . . . 95

DE PESTE HOTARE

*Ladislau Tácsi:* Televiziunea școlară din Republica Populară Ungară . . . 101

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

*Silvia Predoiu-Dima:* Dezbatere privind înființarea liceelor de specialitate . . 106

*Vintilă Panduru:* „Lecturile pedagogice" ale cadrelor didactice din învățământul profesional și tehnic . . . . . 109

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

*Maria Frinculescu:* M. Palade și M. Mîrza — „Din experiența predării desenului în școala generală de 8 ani" . . . . . 113

*Ștefania Popescu:* V. Șerban — „Curs practic de sintaxă a limbii române" . . 117

*Tiberiu Bogdan:* „Copilul excepțional în familie" (Alan O. Ross — „The Exceptional Child in the Family") . . . . . 120

★

Tematica Revistei de pedagogie pe anul 1966 și de perspectivă. 125


7089.

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

*№ 1, XV-ый год* *Январь, 1966 г.*


## СОДЕРЖАНИЕ


Стр.

* * * 24 Января 1859 перспективы народного образованиь Румынии . . . 5

### ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

*Чергит И.:* Эволюция идеи о человеке в педагогике. Диалектико-материалистическая концепция о человеке — методологическая основа социалистической педагогики . . . . . 14

*Казаку А.:* Изучение воспитательной ценности общественной среды . . . 32

*Рошкулец К.:* Г. Богдан-Дуйкэ — преподаватель и исследователь вопросов воспитания и обучения . . . . . 44

*Цырковнику В., Гоян В.:* Педагогическая публицистика И. Симу . . . . 53

### ОБУЖДЕНИЯ — ДИСКУССИИ — МНЕНИЯ

*Апостол П., Бунеску В., Трущер Т.:* Методолические вопросы усовершенствования нашей системы образования . . . . . 60

*Бэрбулеску Д., Станчу И.:* Профиль наших лицеев в свете документов IX-ого Съезда Румынской Коммунистической Партии . . . . . 72

*Г. Ене:* Индустриальные лицеи . . . . . 81

*Попа В., Оанцэ И.:* О содержании и организации деятельности в будущих педагогических лицеях . . . . . 90

*Д. Роман:* Сельскокозяйственные лицеи . . . . . 90

*В. Диому:* Некоторые вопросы будущих ветеринарных лицеев . . . . . 95

### ЗА РУБЕЖОМ

*Л. Тачи:* Школьное телевидение в Венгерской Народной Республике . . . 101

### ХРОНИКАЛЬНЫЕ ЗАМЕТКИ

*С. Дима:* Дискуссия о специальных лицеях . . . . . 106

*В. Пандуру:* „Педагогические чтения" учителей, работающих в профессиональных и технических учебных заведениях . . . . . 109

### РЕЦЕНЗИИ И БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

*М. Фрынкулеску:* М. Паладе, М. Мырза „Методика рисования в восьмилетней школе . . . . . 113

*Шт. Попеску:* В. Шербан „Практический курс синтаксиса румынского языка . 117

*Т. Богдан:* А. Росс "The Exceptional Child in the Family" . . . . . 120

★

Тематика Педагогического журнала на 1966 год . . . . . 125

# REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

*No. 1/1966* *Janvier 1966*


BIBLIOTECA CENTRALA SIBIU

## SOMMAIRE


Page

* * * Le 24 Janvier 1859 et les perspectives ouvertes à l'instruction publique en Roumanie . . . . . 5

ETUDES ET RECHERCHES

*Ioan Cerghit :* L'évolution de l'idee concernant l'homme en pédagogie. La conception matérialiste-dialectique de l'homme, base méthodologique de la pédagogie socialiste . . . . . 14
*Aculin Cazacu :* L'étude de la valeur éducative du milieu social des adolescents. 32
*Camelia Roşculeţ :* Gh. Bogdan-Duică, professeur et chercheur en matière d'éducation et d'enseignement . . . . . 44
V. *Tîrcovnicu, V. Goian :* L'activité pédagogique de I. Simu . . . . . 53

DÉBATS — CONFRONTATIONS — OPINIONS

*P. Apostol, V. Bunesco, T. Trufer :* Aspects méthodologiques de l'action de perfectionnement de notre système d'enseignement . . . . . 60
*Didina Barbulescu, Ion Stanciu :* Le profil des lycées de notre pays à la lumière des documents au IX-e Congrès au P.C.R. . . . . 72
*Gheorghe Ene :* Les lycées industriels . . . . . 81
*Valer Popa, Iosif Oanţă :* Le contenu et l'organisation de l'activité dans les futurs lycées pédagogiques . . . . . 90
*Dimitrie Roman :* Les lycées agricoles . . . . . 90
*Vasile Diomu :* Quelques aspects des futurs lycées vétérinaires . . . . 95

DE L'ÉTRANGER

*Ladislau Tăcsi :* La télévision scolaire dans la République Populaire Hongroise. 101

CRONIQUE DE LA VIE SCIENTIFIQUE

*Silvia Predoiu-Dima :* Un débat relatif à la création des lycées de spécialité . . 106
*Vintilă Panduru :* „Lectures pédagogiques" des professeurs de l'enseignement professionnel et technique . . . . . 109

COMPTES — RENDUS ET NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

*Maria Frînculescu :* M. Palade et M. Mîrza — „Méthodologie de l'enseignement du dessin dans l'école générale de 8 ans". . . . . 113
*Ştefania Popescu :* V. Şerban — „Cours pratique de syntaxe du roumain" . . 117
*Tiberiu Bogdan :* „L'enfant exceptionnel en famille" (Alan O. Ross — „The exceptional Child in the Family") . . . . . 120

★

La thématique de la Revue de Pédagogie pour l'année 1966 et pour l'avenir 125

# JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

*15th Year, No. 1* *January, 1966*


## CONTENTS


| | Page |
|---|---|
| * * * 24th January 1859 and the Prospects Opened Up to Public Education in Romania | 5 |
| **STUDIES AND RESEARCHES** | |
| *Ioan Cerghit:* The Evolution of the Idea of Man in Education. The Dialectical-materialistic Outlook on Man, A Methodological Basis of Socialist Pedagogy | 14 |
| *Aculin Cazacu:* The Educational Value of the Social Environment of Adolescents | 32 |
| *Camelia Roşculeţ:* Gh. Bogdan-Duica, the Professor and Educationalist | 44 |
| *V. Tîrcovnicu, V. Goian:* The Pedagogical Writings of Ioan Simu | 53 |
| **DEBATES — CONFRUNTATIONS — OPINIONS** | |
| *P. Apostol, V. Bunescu, T. Truţer:* Methodological Questions of the Improvement of the Romanian Teaching System | 60 |
| *Didina Bărbulescu, Ion Stanciu:* Romanian Secondary Schools as Seen in the Documents of the 9th Congress of the Romanian Communist Party | 72 |
| *Gheorghe Ene:* The Industrial Secondary Schools | 81 |
| *Valer Popa, Iosif Oantă:* On the Contents and Activity of the Future Teacher Training Colleges | 90 |
| *Dimitrie Roman:* The Agricultural Secondary Schools | 90 |
| *Vasile Diomu:* Glimpses of the Future Veterinary Secondary Schools | 95 |
| **NEWS FROM ABROAD** | |
| *Ladislau Tácsi:* School TV in the Hungarian People's Republic | 101 |
| **CHRONICLE OF SCIENTIFIC LIFE** | |
| *Silvia Predoiu-Dima:* A Debate on the Setting Up of Specialty Secondary Schools | 106 |
| *Vintilă Panduru:* Seminar on Education of Teaching Staff in Technical and Vocational Secondary Schools | 109 |
| **BOOK REVIEWS AND BIBLIOGRAPHICAL NOTES** | |
| *Maria Frînculescu:* M. Palade, M. Mîrza — "The Methodology of Teaching Drawing in the 8-Year General School" | 113 |
| *Ştefania Popescu:* V. Şerban — "A Practical Course in Romanian Syntax" | 117 |
| *Tiberiu Bogdan:* Alan O. Ross — "The Exceptional Child in the Family | 120 |
| ★ | |
| General Topics of the Journal of Pedagogy for 1966 and onwards | 125 |

## 24 IANUARIE 1859 ȘI PERSPECTIVELE DESCHISE INSTRUCȚIUNII PUBLICE DIN ROMÂNIA

*În istoria patriei noastre, un loc de o deosebită însemnătate îl ocupă evenimentul privind Unirea Principatelor Române — Țara Românească și Moldova — din 24 ianuarie 1859. Această unire constituia un deziderat pentru care poporul nostru luptase de veacuri și care își avea rădăcini adînci în trecutul istoric. Unitatea etnică, formarea și dezvoltarea în decursul veacurilor a conștiinței originii comune, continuitatea poporului român pe teritoriul locuit din cele mai vechi timpuri, comunitatea de limbă și legăturile strînse economice între Transilvania, Țara Românească și Moldova, au impus cu necesitate actul unirii din anul 1859. La acestea s-a adăugat în decursul evului mediu și nevoia unei uniri politice, în special în fața cotropirii turcești.*

*Amintirea unirii celor trei țări românești realizată temporar prin lupta eroică a poporului nostru împotriva jugului otoman, în timpul lui Mihai Viteazul, străbătuse veacurile, constituind un îndemn pentru reînfăptuirea ei, însă abia în secolul al XIX-lea s-a putut realiza unirea Moldovei cu Țara Românească într-un singur stat. Această unire nu a fost posibilă decît în condițiile adîncirii crizei sistemului feudal, ca urmare a dezvoltării capitalismului, în condițiile creșterii forțelor de producție, ale necesității creării unei mai largi piețe interne, ale formării națiunii române și ale dezvoltării conștiinței naționale. Dezvoltarea economică, socială și politică pe care o constatăm începînd din perioada de trecere de la feudalism la capitalism era frînată tocmai de menținerea unor forme de exploatare feudală și de menținerea fărîmițării teritoriale prin existența a trei state deosebite.*

*Pentru înlăturarea acestor piedici o etapă deosebit de importantă a constituit-o tocmai făurirea statului național român, prin unirea Moldovei cu Țara Românească, la 24 ianuarie 1859.*

*Unirea din 24 ianuarie 1859 s-a realizat în condițiile unei puternice lupte a forțelor progresiste și făuritorii ei sînt în primul rînd masele populare, care vedeau în crearea statului național posibilitatea înlăturării exploatării pe plan social și politic. Țărănimea susținea Unirea, sperînd că o dată cu înfăptuirea acesteia se vor soluționa și deziderateie sale pentru care luptase de veacuri ; acesteia i s-a alăturat masa lucrătorilor din mediul orășenesc. Burghezia urmărea prin unire preluarea conducerii politice și asigurarea dezvoltării industriei și comerțului, lărgirea pieții comerciale interne și externe. Acesteia i s-a alăturat o parte din boierimea cointeresată în dezvoltarea economică a țării, care, pentru a-și*

menține poziția dominantă și în noul stat unitar, a aderat la lupta pentru unire. Forța reacționară, conservatoare, care se opunea actului unirii o constituie marea boierime, în special cea moldovenească, care vedea în acest act pierderea privilegiilor sale de clasă.

Lupta pe plan intern dusă de masele populare se împletea cu lupta de eliberare națională de sub jugul otoman.

Ideea unirii, expresie a unor realități istorice, economice, sociale și politice, era propagată de la un capăt la altul al Europei de intelectualitatea română, din cadrul căreia mulți inși participaseră la o întreagă etapă de luptă revoluționară, începînd cu răscoala condusă de Tudor Vladimirescu și culminînd cu revoluția din anul 1848.

Congresul de la Paris din anul 1856, în discuțiile căruia au ajuns și doleanțele poporului român, cu ocazia analizei situației celor două țări riverane Dunării și vasale Turciei, nu a soluționat aceste doleanțe, nu a decis înfăptuirea Unirii. De aceea, în perioada care a urmat, în anii 1857 și pînă în 1859, lupta maselor populare a intrat într-o nouă fază superioară și și-a găsit expresia în acțiunile ce au avut loc cu ocazia convocării divanurilor ad-hoc și a dezbaterilor din cadrul acestora în 1857, în aplicarea Convenției de la Paris din 1858 și mai ales cu prilejul convocării adunărilor elective din Moldova și Țara Românească în perioada căimăcăniei de 3 și în cadrul ședințelor acestor adunări pentru alegerea lui Alexandru Ioan Cuza ca domn la Iași și la București, unde acțiunile maselor populare au avut o mai mare amploare, jucînd și de data aceasta rolul hotărîtor. Unirea din 1859, rezultat al luptei de veacuri a acestui popor, a însemnat un pas înainte în lupta pentru progres economic, social și politic, un pas înainte în înfăptuirea unității naționale a poporului român, care s-a desăvîrșit în al doilea deceniu al secolului nostru.

M. Kogălniceanu, una din personalitățile remarcabile ale luptei pentru Unire, rostea în ședința Camerei din 9 februarie 1863: „Unirea, domnilor, eu nu recunosc nimănui dreptul să zică că e actul său individual, proprietatea sa exclusivă: Unirea e actul energic al întregii națiuni române... și de aceea, domnilor, nici chiar domnitorului, dar încă unui simplu particular nu-i recunosc și nici nu-i voi da vreodată dreptul acesta de a zice că el a făcut singur Unirea. Nu, domnilor, Unirea națiunea a făcut-o".

Oameni de cultură cu vederi înaintate din această epocă, printre care amintim pe N. Bălcescu, M. Kogălniceanu, V. Alecsandri, Al. I. Cuza, I. Ghica, C. Bolliac, D. Bolintineanu, C. A. Rosetti, V. A. Urechia, Ion Maiorescu, Ion Ionescu de la Brad, Al. Russo, au sprijinit actul Unirii cu tot avîntul și talentul lor, au fost alături de mase, devenind astfel exponenții năzuințelor acestora.

În acțiunile întreprinse în vederea Unirii Principatelor și-au adus aportul și mulți dascăli transilvăneni, care au transformat catedrele în tribune de răspîndire a ideii unității naționale, politice și culturale a poporului nostru. Ideile filozofice, filologice și juridice întîlnite în prelegerile lui Simion Bărnuțiu, A. T. Laurian, Ion Maiorescu, Ion Codru Drăgușanu, Eftimie Murgu depășeau cadrul unor lecții, ele transformîndu-se în argumente din istorie și filologie care atestau vechimea, originea și continuitatea românilor în Dacia.

De altfel, una din ideile susținute de reprezentanții de seamă ai școlii ardelene (P. Maior, Gh. Șincai, S. Klein) era și aceea referitoare la unitatea poporului român din cele trei provincii românești, T. Cipariu și George Barițiu au sprijinit — ocolind pe cît era posibil consecințele unei cenzuri riguroase — prin ziarele lor („Organul luminării", „Foaia pentru minte, inimă și literatură" și „Gazeta de Transilvania") acțiunile întreprinse de patrioții unioniști moldo-valahi și s-au arătat entuziasmați pentru actul unirii realizat la 24 ianuarie 1859, care deschidea perspectiva de realizare în viitor a unității poporului român.

Dar unirea a fost pregătită și sprijinită și de ziarele redactate de pașoptiști în exil, ca și de acelea editate în Moldova și în Țara Românească în preajma Unirii („Dîmbovița", „Zimbrul", „Steaua Dunării", „Timpul").

În Programul ziarului „Steaua Dunării", M. Kogălniceanu scria: „Acest jurnal este „Steaua Dunării Române" ; prin urmare politica sa nu poate să fie decît politica seculară a românilor, politica națională care — spre onoarea publiciștilor noștri — se urmează și se sprijină de întreaga presă românească... cu aceeași neobosită rîvnă și călduros patriotism, politică care se rezumă în aceste cuvinte : „Autonomia Principatelor, Unirea Principatelor" [1].

Dimitrie Bolintineanu, cunoscut scriitor și om politic al epocii, în articolul program al ziarului „Dîmbovița" al cărui redactor era, susținea că „puterea națiunii rezultă din înfrățire", pe cînd diviziunea „ucide națiia" [2].

★

Formarea statului național român ridica problema creării unor noi instituții și a modernizării și adaptării celor existente, pentru a deveni corespunzătoare sarcinilor pe care urma să le aibă statul în acea etapă.

Printre primele documente elaborate pentru realizarea unor astfel de instituții se numără și mesajul domnesc către Adunarea Electivă din 6 decembrie 1859, care avea drept bază ideea de unitate legislativă și administrativă, exprimată în afirmația : „Cuvintele ce rostesc astăzi dinaintea Camerei din Țara Românească le zic tot în acea oară Camerei din Moldova. Toate proiectele ce se vor aplica în unul din Principate, vor fi asemenea în cellalt".

Dacă învățămîntul de pînă atunci nu-și dovedise eficiența necesară, viitorul sistem trebuia să cuprindă prevederi care să ducă la o mai judicioasă așezare a învățămîntului, să contribuie la răspîndirea științei de carte în rîndurile poporului — așa încît fiecare locuitor să știe a scrie și citi —, la orientarea spre profesiuni practice de care avea atîta nevoie dezvoltarea economică a țării. În acest scop, domnitorul cerea înființarea de școli primare în toate satele, răspîndirea învățămîntului secundar, întemeierea unei „facultăți de științe economice și administrative" și a unei facultăți de știință agronomică, industrială și comercială. Se considera că numai astfel organizată această instituție va răspunde adevăratelor nevoi ale țării, căci : „În educația poporului bine condusă se

[1] „Steaua Dunării", 1 octombrie 1855, Iași.
[2] „Dîmbovița", an I, nr. 1/11 octombrie 1858.

află cele mai bune garanții de ordine, de progres și de patriotism" [3], și prin intermediul educației urmau să se formeze cadrele necesare pentru o mai bună desfășurare a vieții economice și sociale a noului stat național.

Mesajul relua unele din punctele referitoare la instrucție înscrise în Proclamația de la Islaz, între care obligativitatea și gratuitatea învățământului elementar și egalitatea sexelor la învățătură, prevederi care au devenit principii de bază în legea instrucției publice din 1864. Aceste principii au fost realizate numai parțial chiar și după intrarea în vigoare a acestei legi, deoarece unele cercuri conducătoare burghezo-moșierești nu s-au arătat interesate prea mult în această acțiune de răspîndire a științei și culturii. Un nivel cultural mai ridicat ar fi fost în dezacord cu interesele lor de clasă.

Chiar în anul Unirii au fost alcătuite mai multe proiecte de legi privitoare la organizarea învățământului public, supuse discuției prin intermediul presei. A. T. Laurian a publicat în „Instrucțiunea publică" din 1859 mai multe articole referitoare la modul cum trebuie să fie organizată instrucția în noul stat. El propunea ca planul de învățământ să fie în acord cu cerințele epocii și să fie rezultatul unei temeinice cunoașteri a realității școlare din țară și al unei informări serioase privind sistemele de învățământ din țările mai înaintate în această privință. El, ca și G. Costa-Foru și Asachi, făcuse o călătorie în scopul studierii experienței pedagogice și a formelor de organizare a instrucției, în diferite țări europene. Întorși în țară, ei s-au declarat împotriva copierii sistemelor de învățământ din țările vizitate, propunînd doar adaptarea lor la condițiile și la necesitățile țării noastre.

În anul următor — 1860 — C. A. Rosetti, ministru al instrucției, cerea Comisiei pentru alcătuirea legii instrucției — din care făceau parte A. T. Laurian, I. Maiorescu, Cernătescu, Cezar Bolliac, Părintele Veniamin, I. Baras, Dimitrie Pavel, U. de Marsillac, G. Pop, C. Aristia, C. Constantinescu, Burlan — și Eforiei Școalelor să consulte „Proiectul de lege pentru reorganizarea școlilor" și să se pronunțe asupra conținutului lui. Adresa care însoțea proiectul menționa printre altele: „Reorganizarea școalelor fiind simțită și cerută neîncetat de către toți foștii directori ai școalelor, de către cel de acum și de toată națiunea este prin urmare pentru guvernul Măriei Sale întîia dorință de împlinit. Națiunea română, prin recunoașterea de către puterile străine a drepturilor sale de putere autonomă, a luat rîndul în concertul european, dar spre a se putea menține în locul ce i-a redat Convențiunea de la 19 august are neapărată trebuință de instrucțiune și de armare..." [4].

Prin scrisoarea din 23 iunie 1859 adresată profesorilor, C. A. Rosetti sublinia nu numai necesitatea reformării instrucției, dar și a educației. Educația urma să aibă o direcție „eminamente națională", adică să răspundă trebuințelor de ordin economic și social ale statului. Printre altele, el accentua nevoia educării tineretului în spiritul dragostei față de patrie; în acest scop el propunea „dezvoltarea și întărirea virtuților strămoșești". De asemenea, el considera că tineretul ar fi bine să fie educat

---

[3] Mesajul Domnesc în „Monitorul Oficial al Țării Românești", nr. 148 din 8 decembrie 1859.

[4] Arhivele Statului, București, M.I.P., dosar 58 a din 1860, iunie 10, fila 1.

„a cultiva frumosul și binele". Profesorii trebuiau să formeze generațiile viitoare prin intermediul unei educații armonioase — fizică, intelectuală și morală —, adică să contribuie la „perfecționarea generală și gradată a omului" [5].

Aceste principii înaintate și generoase nu puteau fi aplicate însă deopotrivă tuturor, deoarece învățământul și educația, ca de fapt întreaga structură și suprastructură a statului național român, aveau un caracter limitat de clasă.

Director al Eforiei Școalelor din acea vreme, Ion Maiorescu își începea discursul rostit la finele anului școlar 1859—1860 cu precizarea că școala e o instituție de frunte a fiecărei națiuni civilizate. Pentru ca școala noului stat să atingă nivelul cerut, după ce înfățișa tabloul instrucției premergătoare Unirii, socotea necesare o bună organizare a instrucției elementare (sătești și urbane) în întreaga țară, mărirea numărului de școli tehnice și profesionale și înființarea altora noi, pentru ramuri ce nu existau încă, înmulțirea numărului gimnaziilor, întemeierea de școli normale pentru pregătirea cadrelor de învățători, elaborarea de manuale și de cărți folositoare pentru popor. El propunea și o mai bună dezvoltare a învățământului superior, care trebuia în primul rînd să asigure formarea profesorilor pentru gimnazii și școli tehnice.

Un proiect care se referea la reforma învățământului din ambele principate este și acela al lui V. Boierescu, ministru în guvernul Costache Epureanu, publicat și el în „Instrucțiunea publică" din 1860, care cu modificările din 1863 a devenit textul legii instrucției din 1864. Plecînd de la necesitatea realizării obligativității învățământului elementar, el preconiza dezvoltarea de școli comunale și de școli reale, crearea unei universități la București, sporirea lefurilor cadrelor didactice, pregătirea lor în școli normale, organizarea de școli profesionale utile dezvoltării industriei și comerțului național, transformarea școlii de agricultură într-o academie agricolă, pe lîngă care să se organizeze o fermă model.

Ministrul instrucției din Moldova, M. Kogălniceanu, în „Profesie de credință" (tipărită pe foi volante în februarie 1860 și apoi de Th. Codrescu în Uricarul... vol. VIII, Iași, 1886, p. 225—228), mergînd pe linia intelectualilor luminiști, se declara — ca și alți intelectuali ai vremii — adept al necesității răspîndirii învățăturii publice, astfel ca în fiecare sat să existe o școală elementară și în fiecare oraș un gimnaziu, pentru ca fiecare român să știe să scrie și să citească „și prin urmare a cunoaște și a apăra drepturile sale".

Tot la Iași, V. A. Urechia a fost unul din importanții susținători ai reformei și ai unificării instrucțiunii. Părerile lui se găsesc exprimate în revista săptămînală literară și științifică „Ateneul Român", pe care a redactat-o cu începere de la 15 septembrie 1860.

Un alt proiect de lege — mai puțin cunoscut — schițat de Constanța Dunca, profesoară de pedagogie și ziaristă, (publicat în „Amicul familiei" nr. 2 din 1 aprilie 1863 și următoarele) se ocupa de organizarea instrucției și educației fetelor. Ea preconiza un sistem de învățămînt bazat pe principiile învățămîntului popular, pe care îl văzuse aplicat în școlile de fete din Germania și Franța. Trebuie menționat că autoarea adapta

[5] Arhivele Statului, București, dosar 58 din 1860, iunie 23, fila 13—14.

aceste principii la condițiile economice și la situația socială a femeii din țara noastră, considerînd că femeia trebuie să fie bună soție, bună gospodină, bună mamă. Din acest proiect se desprinde poziția înaintată a Constanței Dunca, rezultată printre altele, din prevederile privind obligativitatea instrucției elementare pentru fete și băieți, înființarea de școli de arte și meserii și de școli normale pentru fete, dar și limitele concepției sale, care păstra încă amprenta unei concepții depășite în privința „menirii" sociale a femeii.

Aceste proiecte de lege, ca și punctele de vedere exprimate în presă, susținute în cadrul dezbaterilor parlamentare, ori în discursuri publice de către oameni de cultură, profesori, oameni politici, au constituit baza pentru elaborarea primei legi a instrucției publice din țara noastră, legea din 1864, prin care s-a realizat un sistem de instrucție unificat și centralizat. Din punct de vedere administrativ, unificarea se realizase din 1862, cînd se contopiseră cele două ministere ale instrucției (din Moldova și din Țara Românească). O dată cu aceasta s-au luat și o serie de măsuri ce urmau să fie aplicate deopotrivă în ambele principate, ca de exemplu instituirea unui program unic pentru școlile sătești [6].

Prin noua lege din 25 noiembrie 1864 se reglementau organizarea și conținutul învățămîntului de toate gradele, realizîndu-se între ele o legătură organică, corespunzătoare cerințelor statului. Se legiferau, de asemenea, obligativitatea și gratuitatea învățămîntului elementar ; din aceste prevederi decurgea caracterul democratic al legii, în concordanță cu alte măsuri și reforme înfăptuite în timpul domniei lui Alexandru Ioan Cuza. De asemenea, se prevedea și o egalitate a sexelor la învățătură și aceasta pentru prima oară în legislația școlară din țara noastră.

Disputele dintre susținătorii clasicismului și cei ai realismului în problema orientării conținutului învățămîntului se rezolvau, în cadrul legii, prin introducerea liceului unitar sau unic de 7 clase, păstrîndu-se o proporție egală între disciplinele cu caracter realist-științific și cele umaniste.

Dezvoltarea economiei capitaliste era strîns legată de pregătirea cadrelor de specialiști — mai ales a celor cu pregătire medie. Reflectînd această necesitate obiectivă, legea a stipulat dispoziții privind organizarea școlilor profesionale și tehnice, profilate pe 3 tipuri (agricultură, industrie, comerț).

Recunoscînd existența celor două universități (cea de la Iași, înființată în 1860 și cea de la București, înființată în 1864), legea consacra despărțirea învățămîntului superior de cel mediu. Prin prevederea cu privire la ieșirea școlii de sub tutela bisericii, se formula tendința de laicizare a învățămîntului. Se păstra însă religia ca obiect de învățămînt, predarea ei fiind încredințată preoților.

O problemă greu de rezolvat, de care era legată în mod direct democratizarea învățămîntului, îndeosebi a celui elementar sătesc, era aceea a numărului insuficient de cadre didactice, a nivelului scăzut de pregătire pedagogică a cadrelor didactice în genere. Acest fapt fusese subliniat încă dinainte de revoluția din 1848 de către Ion Ghica, în articolele sale

[6] V. A. Urechia, *Istoria școalelor de la 1800—1864*, vol. III. București, 1894, p. 252—253.

privitoare la organizarea învățământului sătesc publicate în „Propășirea. Foaie științifică și literară" din 1844, de Alexe Marin în „Muzeu național" din 1857—1858, de A. T. Laurian în „Instrucțiunea publică" din 1859—1860, de I. Maiorescu în cunoscutul său raport etc. Pentru soluționarea problemei, ei propuneau formarea cadrelor didactice, care trebuiau să primească o pregătire corespunzătoare cu misiunea lor, în forme speciale de pregătire și, mai ales, prin înființarea de școli normale. Ion Ghica propusese încă din 1844 înființarea a 4 școli normale, ca fiind necesare pentru ambele principate.

Legea instrucției din 1864 soluționa problema pregătirii profesorilor de liceu pentru care urmau să se înființeze școli normale superioare pe lîngă cele două universități. Legea făcea deosebiri însă între pregătirea profesorilor pentru liceele de băieți și a profesoarelor pentru liceele de fete, stipulînd pentru formarea acestora din urmă introducerea unui curs special de pedagogie în ultima clasă de liceu. Totuși, și în această privință prevederile legii erau insuficiente, deoarece pregătirea pedagogică a învățătorilor sătești și din orașe urma a se face prin intermediul cursurilor organizate în cadrul școlilor primare normale de la oraș[7].

Principiile democratice și măsurile de organizare a instrucției publice înscrise în legea din 1864 nu au putut fi realizate decît în parte, datorită atît lipsei de prevedere a mijloacelor de înfăptuire, lipsei condițiilor materiale (prevederi bugetare, clădiri școlare, manuale și material didactic, cadre didactice cu pregătire de specialitate și de pedagogie), cît și lipsei de interes manifestate de unii politicieni.

★

Consolidarea economică și politică a noului stat național era legată de dezvoltarea unor ramuri industriale — abia în stadiu incipient — și de sporirea producției agricole, prin introducerea unui sistem mai intensiv de muncă a pămîntului (unelte, metode agrotehnice, agronomi). Problemele legate de aceste sectoare economice deveniseră centrul preocupării multor oameni de știință, antrenînd în acest fel o mișcare științifică corespunzătoare.

Răspunzînd acestei necesități obiective a dezvoltării economice, se întemeiază în anii următori Unirii o serie de societăți științifice, între care : Ateneul român (Iași, 1860), Societatea română de științe (București, 1862), Societatea de științe naturale (București, 1865), Societatea pentru învățătura poporului român (București, 1866), Societatea Academică Română (București, 1866) — transformată în Academia Română în 1879 —, Societatea de științe fizice și matematice (București, 1868), Societatea română de geografie (București, 1875) și altele.

Aceste societăți, pe lîngă cercetările de specialitate efectuate în diferite ramuri ale științei și culturii, au sprijinit și dezvoltarea învățămîntului de toate gradele. Cei mai mulți dintre membrii acestor societăți fiind profesori (P. S. Aurelian, P. Poni, Em. Bacaloglu, Gr. Cobîlcescu, Gr. Ștefănescu, Ștefan C. Michăilescu, I. Felix, Pavel Vasici și alții), au

[7] I. Popescu-Teiușan, *Contribuții la studiul legislației școlare românești — Legea instrucției publice din 1864*, București, 1963, p. 57—90.

militat pentru o orientare mai realist-practică a învățământului, iar unii dintre ei au promovat idei filozofice materialiste. De asemenea, mulți dintre aceștia au sprijinit inițierea unor cercetări științifice în cadrul celor două universități, contribuind astfel la pregătirea în țară a unor specialiști cu un nivel superior, care mai înainte se formau în diferite universități din Europa.

Necesitatea pregătirii cadrelor didactice de toate gradele, practica dobîndită de cei care lucrau nemijlocit în școală, nevoia alcătuirii de planuri, programe, manuale și a întrebuințării unor metode mai bune de instrucție și educație, mișcarea științifică și culturală, sînt factori care au favorizat constituirea unei mișcări pedagogice și formarea unei gîndiri pedagogice românești.

Dacă în anii premergători Unirii se foloseau în mai mare măsură literatura și experiența pedagogică străină, după Unire apar tot mai des încercări originale de rezolvare a problemelor de educație și instrucție — corespunzătoare condițiilor și specificului nostru național — și de adaptare a sistemelor de educație și învățămînt ale pedagogiei clasice.

La această mișcare pedagogică, au participat nu numai cadrele didactice, ci și numeroși oameni de știință și literați, care prin studiile documentate, publicate mai întîi în reviste de specialitate și apoi sub formă de lucrări mai ample, au deschis noi perspective de dezvoltare a școlii și pedagogiei românești. Trebuie menționate, în această direcție, cursurile de pedagogie — ținute și apoi publicate — de S. Bărnuțiu, Constanța Dunca, A. Velini, I. P. Eliade, precum și studiile și articolele cu teme pedagogice ale unor oameni de știință, ca de exemplu: Alexe Marin, Iuliu Barași, Ion Ionescu de la Brad, Constantin Exarcu, sau scriitori, ca: Ion Ghica, D. Bolintineanu, Al. Odobescu, M. Eminescu, Ion Creangă.

Din activitatea didactică și din lucrările cu conținut pedagogic ale oamenilor de școală, de știință și ale scriitorilor, se desprind ca trăsături principale comune: ideea unei educații național-patriotice, realizate prin studiul istoriei patriei, al limbii, literaturii și folclorului autohton, ideea formării tinerei generații într-un spirit mai realist-practic — în mare parte descătușată de prejudecățile obscurantist-feudale, ideea unei educații cetățenești, patriotice.

★

La realizarea actului Unirii și la formarea statului național român și-a adus o contribuție importantă și școala, care a pregătit în mare măsură spiritul nou, favorabil Unirii, și a format pe mulți dintre făuritorii acesteia. La rîndul său, noul stat a deschis perspective de dezvoltare educației și instrucției, care trebuiau să răspundă intereselor dezvoltării societății românești. Ca urmare a acestui fapt a crescut rețeaua de școli de toate gradele, s-au asigurat condiții mai bune pentru funcționarea lor, s-au îmbunătățit conținutul învățămîntului și metodele de predare, s-a organizat o mai bună pregătire a corpului didactic.

Aceste realizări s-au obținut și prin participarea directă a cadrelor didactice cu vederi înaintate, prin lupta lor continuă pentru ridicarea nivelului activității instructiv-educative, pentru scoaterea școlii în măsura în care era posibilă atunci, de sub influența nefastă a politicianis-

*mului, pentru creșterea prestigiului și influenței școlii în păturile tot mai largi ale populației.*

*Măsurile luate în primii ani de după Unire și mai cu seamă acelea prevăzute în legea instrucției din 1864 au devenit în mare măsură coordonatele dezvoltării școlii pînă la preluarea puterii de către clasa muncitoare și pînă la făurirea statului de tip nou, democrat-popular.*

*Legislația școlară ulterioară legii instrucției publice din 1864 nu s-a abătut de la acest sistem decît numai pentru a pune de acord învățămîntul cu condițiile economice și sociale, sau cu interesele diferitelor cercuri conducătoare.*

*Actul Unirii, acest important eveniment din istoria patriei noastre, are semnificații adînci pentru toți cei care își închină activitatea formării noilor generații. Idealurile de libertate și progres ale făuritorilor Unirii capătă deplina lor realizare în zilele noastre, cînd prin lupta ridicată pe o treaptă superioară de către clasa muncitoare, în alianță cu țărănimea muncitoare, cu masele largi ale celor ce muncesc, sub conducerea Partidului Comunist Român, s-a realizat victoria deplină a socialismului în patria noastră, care a creat condițiile pentru înflorirea națiunii noastre socialiste.*

# STUDII ȘI CERCETĂRI

## EVOLUȚIA IDEII DESPRE OM ÎN PEDAGOGIE. CONCEPȚIA MATERIALIST-DIALECTICĂ DESPRE OM, BAZĂ METODOLOGICĂ A PEDAGOGIEI SOCIALISTE

*Lector universitar IOAN CERGHIT*
București

În perioada actuală, cînd pedagogia, ca și alte științe speciale, trece printr-un proces de delimitare și de adîncire a obiectului său de studiu se impune cu stringență aprofundarea unor principii și categorii ale materialismului dialectic și istoric, absolut necesare în studierea și cercetarea problemelor specifice pedagogiei, promovarea cu mai multă insistență a unor studii de teoria educației și a învățămîntului ceea ce va duce la lărgirea orizontului științei pedagogice.

Bunăoară, explicarea științifică a fenomenului educativ, al cărui obiect este formarea omului, nu poate să fie abordată just decît pe baza concepției filozofice marxiste despre om, numai dacă se pornește de la o definiție obiectivă a „esenței" umane, de la înțelegerea fenomenului uman în profunzimea relațiilor sale sociale și individuale. Pe aceste temeiuri se pot evidenția adevăratele forțe motrice ce determină dezvoltarea omului, corelația dintre cerințele social-umane și sistemul educativ, criteriile de stabilire a valorilor culturale ce urmează să stea la baza formării omului nou, și astfel reușim să ajungem la o evaluare mai justă a căilor de realizare a personalității acestuia etc. Nu există nici un aspect al teoriei și practicii instructiv-educative care să nu aibă la bază concepția generală filozofică despre om.

Pedagogia socialistă este interesată în cel mai înalt grad în cunoașterea, explicarea și înțelegerea omului ; ea are nevoie de o imagine obiectivă a omului privit în decursul istoriei, cît și a omului contemporan, de o cunoaștere realistă, științifică a ființei umane și a ceea ce poate și trebuie să devină, și nu de o schemă fictivă, incompletă și falsificată despre om.

Așa cum fiecare știință care se ocupă cu studiul omului sau al vieții sociale își elaborează o concepție despre om, privit prin prisma obiectului său de studiu și ținînd seama de concepția generală filozofică despre om și de datele celorlalte științe, tot așa și pedagogia, care studiază acțiunea specifică de formare a omului, are nevoie să-și elaboreze un concept despre om cu care să opereze în contextul preocupărilor sale. Concepția despre om în pedagogie sintetizează toate datele care au semnificație pedagogică din domeniul tuturor științelor speciale care se

ocupă cu studiul și cu explicarea ființei umane și a activității ei. Această integrare a diferitelor cunoștințe despre om într-o concepție pedagogică științifică despre om necesită o metodologie materialistă-dialectică și în special perspectiva materialist-istorică, cere o fundamentare pe principiile filozofiei marxiste, care a elaborat o concepție consecvent dialectică cuprinzătoare și integratoare despre om și posibilitățile lui.

În evoluția lor, educația și ideile despre educație, istoria gîndirii pedagogice reflectă succesiunea și diversitatea concepțiilor despre ființa umană și despre viață, generate de gîndirea filozofică a vremurilor, determinată și ea de condițiile vieții economice, social-politice și culturale ale epocii respective.

În cadrul concepției despre lume, viziunea asupra omului și a posibilităților lui de formare a constituit unul din elementele metodologice importante pe care s-a bazat un sistem sau altul de educație și învățămînt preconizat în gîndirea unui pedagog, a unei clase sociale, a unei epoci istorice. Ideea despre om, la diferiți gînditori, pedagogi etc. reprezintă dezideratele ideale ale timpului lor și ale clasei pe care o servesc și firește, în raport cu această bază metodologică, există deosebiri esențiale în felul de a aborda și de a găsi rezolvarea problemelor de educație și învățămînt. Într-un anumit mod sînt tratate asemenea probleme atunci cînd omul este considerat ca un produs activ al societății și cu totul altfel în cazul în care este privit ca un produs al naturii sau ca o ființă spiritualizată, creație a unei forțe supranaturale etc.

Fiecare etapă nouă în evoluția societății a abordat într-un chip nou problema omului și a formării lui în contextul condițiilor social-economice date. În cele ce urmează, vom încerca să facem o succintă prezentare a lungului proces de dezvoltare progresivă a concepției despre om în pedagogie, marcată prin cîteva momente mai reprezentative, pentru a reliefa schimbarea radicală a conținutului ei o dată cu constituirea unei gîndiri pedagogice noi, fundamentate pe filozofia marxistă și pentru o mai adîncă înțelegere a caracterului umanist al sistemului de educație și învățămînt socialist.

★

În orînduirea sclavagistă, ideile despre educație au fost integrate în diferitele sisteme ale gîndirii filozofice, au urmat evoluția acestora și au cunoscut ascuțișul aceleiași lupte dintre materialism și idealism ca și în filozofie, în general.

Reflecțiile despre om și preocupările pentru ființa umană sporesc și cunosc o perioadă favorabilă o dată cu organizarea societății antice, greco-romane, în epoca umanismului antic.

Pentru gînditorii acestei epoci omul este „un ansamblu de însușiri imanente, pe care el le primește prin însuși faptul creației sale ca o ființă deosebită în lanțul ființelor vii și pe care el nu poate avea altă menire decît să le dezvolte și să le perfecționeze" [1]. În general, antropologia antică cuprinde în portretul omului cele mai alese trăsături, în-

[1] T. Vianu, *Transformările ideii de om și alte studii de estetică și morală*, Ed. Tradiția, 1946, p. 37.

cepînd cu virtuțile bărbătești ale tăriei de caracter, și continuînd cu cele ale ordinei, ale măsurii și ale decenței, cu pasiunea adevărului și a frumosului etc. care întregesc fizionomia umanității în om [2]. În felul lor de a concepe omul, în general, grecii antici arată o mare încredere în posibilitatea desăvîrșirii prin educație, a însușirilor sădite de creator, în germene, în ființa umană.

Pe acest fond de reflecții despre om și de preocupări pentru desăvîrșirea lui, impuse de cerințele epocii respective și de interesele clasei stăpînitoare de sclavi, s-a constituit renumitul sistem de educație atenian. El întruchipează ideea dezvoltării armonioase a omului în spiritul „kalokagathia", ceea ce reprezintă imaginea supremă de om în care se îmbină unitar frumusețea fizică și cea morală, frumusețea corpului cu cea a caracterului.

Umanismul antichității, deși înaintat, are însă și unele limite, servește doar interesele stăpînilor de sclavi, în timp ce sclavii nu erau considerați nici cel puțin oameni, ci simple „unelte vorbitoare" și ca atare erau lipsiți de drepturile omenești, inclusiv de acela de a se bucura de educație publică.

Creștinismul, spiritul teologic religios dominant în evul mediu, face ca „...ideea absurdă și nefirească a opoziției dintre spirit și materie, dintre om și natură, dintre suflet și trup, idee care a apărut în Europa pe timpul decadenței antichității clasice..." [3] să atingă punctul culminant în această epocă. Pe primul plan este pusă ideea de divinitate, în timp ce omul este privit ca o făptură a divinității, lipsită de putere, ca o existență imaterială, spiritualizată.

În filozofia bisericii creștine medievale, omul nu este privit ca o ființă unitară ; se bucură de prețuire numai spiritul (geniul binelui), iar trupul (geniul răului sau închisoarea sufletului) este extrem de nesocotit. Se spunea că „tot ceea ce emană de la trup, tot ceea ce este manifestare a simțurilor, tot ce reprezintă plăcerile lumii acesteia trebuie înfrînat, reprimat, pentru ca spiritul să poată fi pregătit, încă de pe lumea aceasta, pentru lumea viitoare" [4], unde va găsi fericirea veșnică. În vederea eliberării spiritului trebuia încătușat trupul și în felul acesta omul evului mediu, strîns în lanțurile dogmei creștine, era silit să-și îndrepte nădejdea unei trăiri depline într-o lume viitoare.

Evul mediu, prin dogmatismul lui mistic, a căutat să înăbușe peste tot concepția vreunei importanțe oarecare a omului și a preocupărilor pentru om, deoarece se considera că interesul pentru treburile omenești înseamnă laicism, că orice umanism conține în el o sămînță de ateism [5].

Este de înțeles, așadar, de ce educația creștină avea ca scop să formeze conștiința descendenței divine a omului și să-l pregătească pentru lumea de dincolo, în care avea să obțină fericirea veșnică. După cum filozofia evului mediu se caracterizează printr-o metodă care sufocă libertatea și spontaneitatea de gîndire a individului, tot așa și sistemul

---

[2] *Idem*, p. 13.

[3] F. Engels, *Dialectica naturii*, Editura politică, 1959, p. 164.

[4] G. G. Antonescu, *Istoria pedagogiei — Doctrinele fundamentale ale pedagogiei moderne*, ed. a IV-a, Editura Cartea Românească, 1943, p. 35.

[5] M. Ralea, *Explicarea omului*, Editura Cartea Românească, p. 15.

de educație a cunoscut trăsături asemănătoare : conținutul învățămîntului a devenit unilateral, abstract, formal și obositor, lipsit de orice legătură cu viața ; se acorda atenție pregătirii spiritual-religioase, desconsiderîndu-se complet nevoile firești ale vieții și sufletului omenesc. Metodele folosite în școli erau din cele mai aspre și inumane.

Ca o reacție la unilateralitatea și ascetismul medieval, Renașterea rupe lanțurile tradiției și ale autorității bisericești și condamnă dogma păcatului originar și doctrina care făcea din viața pămîntească o „vale a plîngerii". Ea a „...restabilit încrederea omului în sine și în puterea sa creatoare..., a reabilitat natura umană, bună în esență și capabilă de progres" [6].

În locul ascetismului obscurantist, mișcarea culturală a Renașterii pune în centrul preocupărilor sale omul, în plenitudinea ființei sale, dornic de a trăi o viață personală și deplină, încrezător în propriile lui forțe, realist și practic, așa cum o cer însești relațiile de producție noi, capitaliste, care apar și se dezvoltă acum. Aceasta era „...o epocă care avea nevoie de titani — spune Engels — și care a creat titani, titani în gîndire, pasiune și caracter, ca multilateralitate și ca erudiție" [7].

Rațiunea este pusă mai presus de credință, iar în locul „vieții contemplative" din care biserica făcuse supremul ideal de perfecțiune creștină se recunoaște acum superioritatea „vieții active". „Pentru evul mediu lumea este creația lui dumnezeu ; pentru Renaștere, ea este opera muncii, prevederii și organizării omenești" [8]. Cu alte cuvinte, nu numai că era afirmată ideea unui „l'uomo universale" și a necesității dezvoltării și perfecționării tuturor laturilor sale, dar mai mult decît atît gînditorii umaniști ai Renașterii susțin că omul are menirea de a supune și de a transforma în mod creator natura și de a o îmbogăți continuu prin noile valori pe care le făurește. „În filozofia Renașterii, continuată cu iluminismul — spune C. Ionescu-Gulian — gînditorii materialiști și raționaliști înălțau un adevărat imn capacităților creatoare ale omului. În opoziție cu doctrina teologică, ce stăruie să-l înfățișeze drept o ființă păcătoasă și nevrednică, pe care o putea mîntui și înălța doar harul divin, Da Vinci, Bruno, Erasmus, Bacon, Montaigne și alți umaniști scriu pagini entuziaste despre demnitatea omului și despre puterile lui spirituale" [9].

Renașterea a însemnat desigur una din importantele etape pe drumul cunoașterii naturii și a omului, un pas serios înainte spre progresul material și cultural al omenirii. Începuturile unei gîndiri naturaliste au creat o concepție naturalistă despre lume care, cu tot mecanicismul ei, prin lupta aprigă pe care a dus-o împotriva credinței religioase, a reușit să dezrobească pentru un timp studiul omului și să devină un suport al umanismului.

Se făurește o cultură laică, în acord cu cerințele burgheziei în ascensiune, valoroasă prin conținutul ideologic progresist și prin umanismul ei. Ea se inspiră, între altele, din cultura laică întemeiată pe rațiune

[6] A. Oțetea, *Renașterea*, Editura științifică, 1964, p. 12.
[7] F. Engels, *Dialectica naturii*, Editura politică, 1959, p. 5.
[8] A. Oțetea, *op. cit.*, p. 17.
[9] C. Ionescu-Gulian, *Marxismul și antropologia filozofică*, „Lupta de clasă", nr. 9/1964, p. 8.

a antichității, în care idealurile burgheze găsesc un suport substanțial. Dar cultura Renașterii nu s-a oprit la aceasta, ci a depășit-o în toate privințele. „Spiritul laic pozitiv și raționalist, care deosebește omul modern de omul medieval și pe care-l găsim în toate domeniile vieții moderne, e expresia noii clase burgheze și nu a culturii umaniste bazate pe studiul literaturii clasice" [10].

În lumina acestor concepții noi despre om, Renașterea, încă de la începuturile sale, cum era și firesc, a determinat schimbări esențiale și în domeniul ideilor despre educație. Numeroși gînditori și pedagogi umaniști ca Erasmus de Rotterdam, Fr. Rabelais, M. de Montaigne, Thomas Morus, Tomaso Campanella ș. a. au supus unei critici aspre educația scolastică și s-au străduit să croiască noi orizonturi educației, în lumina noilor concepții. Pornindu-se de la ideea că omul este o ființă unitară, că trupul și sufletul au drepturi egale, accentul se pune acum pe educația completă și pe dezvoltarea armonioasă a copilului, pe promovarea tuturor forțelor naturale, pe însușirea unor cunoștințe utile, dobîndite prin metode active ; s-a instaurat o nouă pedagogie, aceea a activității proprii, a libertății și creației personale. Este reînviat idealul educativ al Atenei antice și noul sistem de educație umanist „...se bazează pe Studia humanitatis, pe literae humaniores, adică pe studiul operelor antichității clasice, considerate ca mijloace ideale pentru formarea omului complet" [11].

Umanismul Renașterii, sistemul de educație și de gîndire pedagogică fundamentat pe acesta, continuă să fie limitate în esența lor, datorită faptului că se întemeiază pe ideologia exploatării omului de către om ; revendicările progresiste nu se extind asupra maselor populare lipsite de mijloacele materiale și de timpul necesar pentru a se putea bucura de binefacerile culturii și ale învățămîntului.

În perioada care urmează, idealul omului unitar (trup și suflet — în drepturi egale) și armonios dezvoltat al Renașterii, este dus mai departe de marii pedagogi din perioada de ascensiune a burgheziei — J. A. Komensky, J. Locke, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi ș.a. În lucrările lor, aceștia vor continua să acorde importanță dezvoltării tuturor forțelor și aptitudinilor „sădite de creator" în om, printr-o educație relativ completă și cît mai apropiată de cerințele epocii respective, fără însă ca acest deziderat să se poată realiza vreodată în societatea burgheză. Pătrunși de filozofia naturii „...curent cu trecere în vremea lor — ei au preconizat o educație «conformă cu natura», au elaborat sisteme pedagogice care pornesc de la formarea omului conform naturii în general (J. A. Komensky) sau conform naturii omului (J. Locke, J. J. Rousseau), ori conform naturii psihice a omului (J. H. Pestalozzi)" [12].

Un loc deosebit ocupă concepția despre om în constituirea gîndirii pedagogice a lui J. A. Komensky, pentru care lumea rămîne o „creație" a lui dumnezeu, iar omul „cel mai înalt punct de perfecțiune al făpturilor

[10] A. Otetea, *op. cit.*, p. 18.
[11] A. Otetea, *op. cit.*, p. 280.
[12] Stanciu Stoian, *Tratat de istoria pedagogiei*, cap. VIII, în manuscris depus la Institutul de științe pedagogice, București, 1964.

lui dumnezeu, un minunat extras din ele..." [13], făptura cea mai desăvîrșită, cea mai aleasă. Tributar religiei creștine, recunoaște și el că omul a fost viciat de păcatul originar, dar consideră că educația poate să reprezinte o operă de restaurare a omului, de revenire la starea sa inițială, de dinainte de cădere. „Nu este mijloc mai puternic sub soare — afirmă Komensky — pentru îmbunătățirea decăderii omenești, decît o bună educație a tinerimii. ...Omul, dacă vrea să fie om, trebuie să se cultive..." [14]. El pornește așadar de la o concepție optimistă despre om și este pe deplin încrezător în atotputernicia educației. Pentru el, școala trebuie să devină un adevărat „atelier al umanității".

Ca o părticică a naturii, considera Komensky, omul se supune întru totul legilor principale, generale ale naturii și de aceea, în educație, în organizarea învățămîntului, trebuie să plecăm de la observarea căilor pe care le urmează natura pretutindeni. Apelul la natură, ca unul din procedeele noi de argumentare folosite în epoca Renașterii, îl conduce astfel pe Komensky la formularea principiului educației „conform cu natura".

Idealismul dualist pe care își întemeiază concepția sa despre lume — dumnezeu-natură — stă nu numai la baza înțelegerii ființei umane, constituite din suflet și trup, aflate însă într-o deplină armonie, ci și a explicării modului în care aceasta poate să ajungă la cunoașterea realității. Komensky admite astfel, alături de cunoașterea prin senzații-rațiune, și pe cea prin revelație și reduce în cele din urmă întregul act al cunoașterii la „căutarea lui dumnezeu pretutindeni". După Komensky, „scopul suprem al omului este fericirea eternă", iar scopul final al educației, ca și cel al întregii vieți pămîntești, nu ar fi altul decît pregătirea omului pentru viața veșnică de dincolo de existența pămîntească. El considera însă absolut necesară pregătirea omului pentru viața pămîntească și dezvoltarea tuturor forțelor sale în vederea îmbunătățirii condițiilor de viață și de muncă, prin însușirea științelor.

Filozofia lui J. J. Rousseau reia unele idei din antropologia Renașterii. El ne oferă imaginea „omului natural" și cea a devenirii umane mai ales elaborînd o pedagogie „conform cu natura". Acesta e omul independent și anterior societății, omul ieșit direct din mîna naturii și bun de la natură. Societatea n-a făcut decît să altereze natura omului, să-l corupă. „Totul e bun cînd iese din mîinile creatorului, totul se strică în mîinile omului" [15] — zice J. J. Rousseau — profund nemulțumit de viața societății feudale, de tot ceea ce științele, artele, instituțiile sociale au creat pentru om, înstrăinîndu-l de natură. El opune astfel „omul natural", „omului social", pervertit de societate, considerînd că singura cale de regenerare a umanității nu va fi alta decît aceea a înapoierii la starea de primitivitate a „bunului sălbatic", întoarcerea la natură. Și totuși scopul esențial al educației este să formeze oameni noi, „oameni ai vieții", „ai acțiunii", care știu să trăiască corespunzător societății noi bur-

[13] J. A. Comenius, *Didactica Magna, trad.* P. Gîrboviceanu, București, 1921, p. 54.

[14] J. A. Comenius, *op. cit.*, p. 36—37, 95—98.

[15] J. J. Rousseau, *Emil sau despre educație*, trad. de S. Adamescu, Vol. I, București, 1937, p. 15.

gheze. Omul opus societății trebuie pregătit pentru societate. Iată marea contradicție din gîndirea filozofică și pedagogică a lui Rousseau, grefată pe una din tendințele contradictorii ale burgheziei : tendința de a împăca individualismul burghez cu civismul burghez [16].

La alcătuirea unei concepții despre om, independent de teologie, au ajuns îndeosebi materialiștii francezi ai secolului al XVIII-lea. Ei neagă influența vreunei cauze supranaturale în dezvoltarea istorică a omenirii, pun la îndoială caracterul imaterial și nemuritor al sufletului, situîndu-se pe un punct de vedere materialist, însă mecanicist în felul de a concepe natura umană. Pentru Helvétius omul este un produs al naturii și al mediului social. Natura, susține el, a înzestrat pe toți oamenii cu dispoziții egale pentru spirit, dar ceea ce deține rolul hotărîtor în dezvoltarea omului este influența mediului și în mod special educația. „Omul este ceea ce face din el educația", „educația poate face totul", afirma Helvétius. Această exagerare l-a împiedicat, desigur, să înțeleagă adevăratul rol al educației în formarea personalității și contribuția ei la dezvoltarea socială. Helvétius concepe metafizic omul, ca un produs pasiv al influențelor dinafară, al mediului social.

J. H. Pestalozzi, de-a lungul întregii sale vieți, caută să stabilească „ce este omul", adică „...ceea ce el numește «poziția omului», sau «relațiile», respectiv «împrejurările» în care trăiește acesta și pentru care trebuie să fie format, ca să fie apoi în măsură să-și îmbunătățească singur existența" [17].

Deși Pestalozzi detestă și el civilizația timpului său ca fiind necorespunzătoare naturii și dezvoltării omului, spre deosebire de Rousseau nu cere izolarea copilului de societate și „reîntoarcerea la natură", ca singura cale de remediere a stării social-umane, ci consideră că omul își găsește menirea numai în mediul social în care trăiește.

Pentru el mediul social are semnificația de forță motrice a dezvoltării ființei umane, mai precis a dispozițiilor și forțelor „sădite" o dată pentru totdeauna de o forță superioară în om și cărora, în germene fiind, le este propriu un „impuls de afirmare" insuflat de la naștere de însuși creatorul. Omul nu e nici bun, nici rău, de la natură, ci are aceste premise de devenire. Împrejurările (mediul social) pot, desigur, să stimuleze ori să frîneze dezvoltarea acestora, însă omul are posibilitatea să intervină activ și să le organizeze în așa fel, încît ele să favorizeze această dezvoltare, ceea ce înseamnă că omul devine opera sa proprie. Bineînțeles, referindu-se la rolul mediului social, el are în vedere în primul rînd influența educativă organizată a acestuia, ceea ce-l determină să afirme că „omul devine om, numai prin educație". Pestalozzi își exprimă convingerea profundă în posibilitatea schimbării radicale a vieții oamenilor prin educație. Pentru a putea să-și îndeplinească într-adevăr rolul său de formare a naturii umane, educația trebuie să pornească de la natura omului, să fie „conformă cu natura", adică să se bazeze pe cunoașterea legilor psiho-fizice ale dezvoltării omului și să

[16] D. Todoran, *Studiu introductiv la lucrarea J. J. Rousseau. Texte pedagogice alese*, E.S.D.P., 1960, p. IV.

[17] Iosif Antohi, *Studiu introductiv la lucrarea Pestalozzi — Texte alese*, E.S.D.P., 1965, p. XXXVII.

promoveze integralitatea acestuia, unitatea dintre trup, spirit și inimă, scopul primordial al educației urmînd să fie formarea omului ca om, demn pentru a ajunge la cer, „îndeplinind bine obligațiile sale pe pămînt".

Concepțiile lui Pestalozzi, ca și cele ale lui Komensky și Rousseau, deși sînt în fond idealiste, conțin și unele idei materialiste, sînt pătrunse de un adînc umanism și democratism, au, în general, un caracter progresist.

Ideea educației conform cu natura, idee progresistă în vremea ei, a devenit în cele din urmă unul din izvoarele „pedocentrismului" pedagogic sau a dus la cunoscutele exagerări pedologice de mai tîrziu.

În principiu, pedocentrismul profesa cultul dezvoltării libere a copilului, a omului în devenire, potrivit unei predestinări divine sau ereditare, fundamentate pe anumite legi proprii, interne, cu necesitate naturală. Educația nu ar fi decît o imixtiune în dezvoltarea firească a copilului, o violență, în cele din urmă, la adresa naturii umane.

Biologismul evoluționist al secolului al XIX-lea a lărgit și a întărit ideea identității între om și animal, admițînd doar unele diferențe de grad pentru om, ca ultime stadii de evoluție ale regnului animal. Științele biologice moderne coboară astfel din nou pe om în rîndul animalității (T. Vianu). Asemenea interpretări nu s-au mulțumit numai să șteargă specificul calitativ al ființei umane, ci au căutat mai departe să explice înseși fenomenele sociale pe aceste temeiuri. Ca un ecou al acestora, în pedagogie apar o serie de teorii ce vor să dovedească natura biologică, instinctuală a funcției educative (Ch. Letourneau, A. Espinas, H. Spencer).

Expresia cea mai reacționară a tendințelor biologiste în pedagogie a constituit-o concepția pedologică apărută la sfîrșitul secolului al XIX-lea, perioada de trecere de la capitalism la imperialism, de reacționarism pe toată linia. O seamă de psihologi și pedagogi încearcă să atribuie eredității biologice, considerată de nezdruncinat, sau „eredității sociale", mediului social socotit invariabil rolul hotărîtor în dezvoltarea omului. Destinul omului ar fi determinat astfel, în mod fatal, de factori biologici sau sociali invariabili, care își pun amprenta asupra întregii dezvoltări a personalității umane. După aceste concepții preformiste, procesul dezvoltării omului s-ar reduce pur și simplu la reproducerea unor însușiri prestabilite prin ereditate. Ele identifică dezvoltarea fondului biologic înnăscut al copilului cu însuși procesul de educație.

Privite în ansamblu, interpretările biologizante în domeniul pedagogiei sînt, fără îndoială, tot atît de false și de antiumaniste ca și cele care refuză să ia în considerație latura biologică, specific biologică, a ființei umane.

În pedagogia burgheză contemporană, orientarea idealistă este reprezentată de neotomiști, de existențialiști, de personaliști, de pragmatiști etc.

Neotomismul, curent reacționar idealist-obiectiv, a reînnoit doctrina scolastică a lui Toma d'Aquino și pune la baza concepției sale pedagogice și a activității educative din nou ideea despre proveniența divină a omului și a naturii sale spiritualiste, imateriale. Potrivit acestei filozofii, destinele omului sînt hotărîte de dumnezeu, iar educația ar

constitui un simplu mijloc prin care omul este orientat spre un mod de viață moral ce l-ar împiedica să recadă în păcatul originar și i-ar asigura fericirea eternă. Pedagogii neotomiști recunosc că „educația pentru viața aceasta nu trebuie neglijată, dar cer să fie subordonată educației religioase în spiritul creștinismului, care ar constitui scopul final al tuturor străduințelor educative" [18]. Spre deosebire de gîndirea pedagogică religioasă medievală, personalitatea omului este privită acum de pe pozițiile unui umanism creștin neîntîlnit în trecut. De data aceasta se susține că „niciodată nu trebuie să pierdem din vedere că obiectul educației creștine este omul întreg, spiritul asociat cu corpul, într-o unitate a naturii, așa cum îl cunoaștem cu ajutorul rațiunii și al revelației" [19].

Existențialismul, curent filozofic idealist-subiectiv, iraționalist, „...nu privește pe om în mod concret, adică în contextul în care în chip firesc se încadrează în societate, în istorie, ci dimpotrivă rupt de societate și de istorie, rupt de dezvoltarea lui reală. Existențialismul — arată acad. A. Joja — ia în considerație o ficțiune — individul izolat" [20], vede omul ca o ființă individuală, aruncată și părăsită în lume. Această părăsire dă naștere grijii, neliniștii și fricii de moarte, sentimente ce constituie însăși natura omului. Prin intermediul lor, se spune, omul află nu numai că lumea exterioară există, dar capătă și sentimentul personalității și mai ales al libertății sale. Existențialismul exaltă moartea, susține că omul este „ființă — pentru — moarte... și face din aceasta nu numai un subiect de meditație al omului, ci însăși finalitatea sa".

Pedagogia existențialistă consideră educația ca o acțiune care îl readuce pe om la existența liberă, care îl ajută să devină autentic, adică să trăiască așa cum îi comandă natura sa : liber și spontan, autentic. În acest sens, „prin educație omul trebuie să fie ajutat să trăiască prin decizii personale, croindu-și drum prin situații favorabile și neprielnice, refuzînd să se amestece cu gloata, refuzînd să ducă o viață frivolă, ușuratică și nepermițînd ca viața să-i fie formată de altceva sau de alții decît de el însuși" [21].

După cum se poate observa, această pedagogie se caracterizează prin individualism, prin egocentrism pedagogic, prin faptul că respinge idealurile sociale al educației. În vederile acestei pedagogii, educația de masă ar fi desumanizantă, ar standardiza și distruge ființa umană și de aceea îi opune cu necesitate individualizarea excesivă a procesului instructiv-educativ. Deoarece finalitatea omului este moartea, pedagogii existențialiști susțin ideea educației pentru moarte. Aceasta este o expresie concludentă a filozofiei disperării și a morții, întruchipate de existențialism.

Spațiul restrîns ne impune să reținem doar exemplele amintite, suficiente, după părerea noastră, pentru a evidenția unele încercări de ex-

---

[18] S. Cernikevici. *Pedagogia neotomistă și critica ei*, „Revista de pedagogie", nr. 5/1964.

[19] *Lexikon der Pädagogik*, vol. II, Freiburg, 1954, p. 1119—1123. Cf. S. Cernikevici, *op. cit.*, p. 111.

[20] Athanase Joja, *Marxismul și problema omului*, revista „Lumea", nr. 8/1963, p. 20.

[21] S. Cernikevici, *Existențialismul și pedagogia* „Revista de pedagogie", nr. 5/1965, p. 111.

plicare a omului, fie ca „ființă naturală" sau ca una spiritualizată, emanație a unei forțe supranaturale, și unele implicații pedagogice ce au decurs de aici. Din cele relatate, se poate desprinde de asemenea faptul că gîndirea pedagogică fundamentată pe concepțiile filozofice idealiste sau pe cele materialiste premarxiste nu a reușit să ajungă la o înțelegere științifică a esenței umane și a forțelor sale motrice de dezvoltare.

★

Apariția marxismului a însemnat crearea bazei științifice celei mai largi, materialist-dialectice, pentru înțelegerea și explicarea lumii, implicit a problemei omului și excluderea interpretărilor unilaterale, metafizice, spiritualiste sau biologiste despre natura umană. Filozofia marxistă a elaborat o concepție monistă-materialistă despre om, a lichidat pentru totdeauna idealismul dualist spirit-materie, ideea opoziției între trup și suflet și a creat o imagine veridică și dialectică a omului și a posibilităților lui de devenire, avînd în vedere atît cunoașterea, cît și transformarea și educarea lui.

Studiul procesual al devenirii omului a permis filozofiei marxiste să definească nu numai esența umană, ci și legitățile dezvoltării acesteia în raport cu evoluția societății. În felul acesta, a fost creat cadrul științific, metodologic, al legităților specifice formării omului atît pe planul filogenetic, în evoluția lui social-istorică, cît și pe cel al dezvoltării antogenetice. Filozofia marxistă a reușit astfel să ne dea cheia înțelegerii problemelor omului în general și ale omului contemporan în special.

Acestea au o importanță capitală pentru pedagogie, deoarece creează premisele teoretice ale unei pedagogii științifice, ale pedagogiei socialiste ce se întemeiază pe o concepție nouă, obiectivă despre om, care se deosebește fundamental de alte sisteme pedagogice.

Pînă la apariția marxismului toți gînditorii, cu excepția lui Aristotel și mult mai tîrziu a lui Helvétius, vorbeau despre om ca despre o ființă izolată care ar trăi în mod natural, în afara societății. Pentru prima dată în istorie, Marx a făcut o analiză științifică a naturii omului și a evoluției sale social-istorice, demonstrînd că esența umană nu este „...o abstracție inerentă individului luat izolat. În realitatea sa, ea este ansamblul raporturilor sociale" (teze asupra lui Feuerbach). Omul este, prin esența sa, o ființă socială, un produs al societății și prin urmare tot ceea ce este „human" într-însul provine din viața sa în societate.

Recunoscînd ideea originii naturale a omului, idee apărută încă din antichitate (Anaximandru, Empedocle, Lucrețiu) și demonstrată mult mai tîrziu de către Darwin, Engels — în *Dialectica naturii* — a dezvăluit cauzele și procesul însuși de devenire a omului. El a arătat că rolul hotărîtor în procesul de formare a omului, de desprindere a lui din lumea animalelor, l-a avut munca, capacitatea de a făuri unelte și de a acționa cu ajutorul lor asupra naturii înconjurătoare, în vederea creării bunurilor necesare existenței. „Devenind o ființă constructoare de unelte, preomul a devenit o ființă care acționează asupra naturii, o modifică și prin aceasta modifică propria sa natură și trezește forțele ascunse în ea" [22].

[22] K. Marx, *Capitalul*, vol. 1. cf. A. Joja, *op. cit.*, p. 21.

„Munca l-a creat pe om", precizează Engels, dînd astfel o ripostă hotărîtă concepţiilor antiştiinţifice creaţioniste.

Deoarece munca a avut încă de la începuturile ei un caracter social, esenţa umană (bimanitate, sociabilitate, raţionalitate) s-a constituit în procesul muncii sociale. Aceasta — demonstrează clasicii marxism-leninismului — este nu numai izvorul formării naturii umane în procesul istoriei, ci şi condiţia fundamentală a dezvoltării individuale.

În procesul muncii sociale s-a format mîna omenească, „organ al muncii şi totodată produs al ei", s-a dezvoltat organismul şi în special creierul uman, au apărut limbajul, gîndirea, s-au dezvoltat sensibilitatea, înclinaţiile, dorinţele, tendinţele, aptitudinile specific umane etc., a apărut conştiinţa oamenilor ca o reflectare a condiţiilor social-istorice în care ei trăiesc. „Nu conştiinţa oamenilor este aceea care le determină existenţa, ci invers, existenţa lor socială le determină conştiinţă" arată Marx. Toate acestea au creat posibilităţi şi mai largi pentru transformarea creatoare a realităţii obiective.

Tot munca a avut rolul hotărîtor în crearea unui mediu uman, în apariţia societăţii. În cadrul ei s-au format relaţiile sociale de producţie, fundamentul tuturor celorlalte relaţii sociale şi factorul hotărîtor al dezvoltării ulterioare a omului. Omul nu poate fi privit şi înţeles în afara acestor relaţii. Tocmai acest „ansamblu de relaţii sociale" constituie — cum precizează Marx — esenţa umană. O dată cu schimbarea relaţiilor sociale în cadrul cărora trăieşte, se schimbă şi omul însuşi. „O «natură umană» eternă, invariabilă nu există... Transformînd natura, omul transformă neîncetat condiţiile propriei sale existenţe, inclusiv relaţiile sale sociale şi prin aceasta el se creează şi se transformă neîncetat pe sine însuşi. În acest sens, omul este propriul său creator. Recunoaşterea acestui fapt deosebeşte radical concepţia marxistă nu numai de concepţiile idealiste şi religioase care subordonează omul unor factori supranaturali dinafara lui, dar şi de concepţiile materialiştilor premarxişti, care nu înţelegeau latura activă şi socială a fiinţei umane, importanţa practicii sociale în geneza şi în evoluţia omului" [23].

Întregul proces de devenire a omului trebuie înţeles prin prisma specificului muncii, activitate creatoare, în cursul căreia omul, cu ajutorul limbajului, a putut să generalizeze propria sa experienţă şi a altora şi s-o transmită de la o generaţie la alta. În felul acesta s-a putut acumula o experienţă social-istorică tot mai bogată, de cunoaştere a legilor obiective ale naturii şi societăţii, iar prin transmiterea ei din generaţie în generaţie s-a putut asigura continuitatea progresului social. Valorile acumulate în decursul timpului s-au fixat sub forma fenomenelor externe ale culturii materiale şi spirituale care au progresat concomitent. Progresele culturii materiale şi spirituale au încorporat, au materializat în sine nu numai cunoştinţele oamenilor, ci au cristalizat totodată şi forţele şi aptitudinile lor spirituale, interesele lor, gusturile lor etc., ridicîndu-le pe o treaptă mai înaltă în istoricul dezvoltării lor; „...istoria culturii materiale şi spirituale a omenirii ni se înfăţişează ca un proces care, în forma sa exterioară materială, exprimă realizările dezvoltării

[23] *Dicţionarul enciclopedic român*, vol. III, Editura politică, 1965, p. 581.

aptitudinilor speciei umane" [24]. Însăși producția materială obișnuită ne înfățișează o obiectualizare a aptitudinilor umane, a „forțelor esențiale" ale omului.

Fiecare generație începe deci viața într-o lume a obiectelor și fenomenelor creată de generațiile precedente. Pe fiecare individ îl întîmpină la naștere o anumită tradiție umană, existentă atît sub forma mediului transformat de generațiile anterioare, cît și sub formă de cunoștințe și valorificări ale oamenilor care-l înconjoară. El își însușește în mod critic aceste bogății participînd la muncă, la activitatea de producție și în cadrul diferitelor forme de activitate socială. În dezvoltarea sa individuală, fiecare copil, fiecare om trebuie să realizeze o activitate cognitivă sau practică adecvată, corespunzătoare activității umane încorporate în acele valori materiale sau spirituale pe care și le asimilează. În cursul acestei activități, noile generații, omul, își dezvoltă totodată aptitudinile specifice umane care au fost încorporate în această lume a obiectelor și fenomenelor, opera speciei umane de pînă acum.

Asimilarea culturii creează, deci, la om, noi aptitudini, noi funcții intelectuale. „Însușirea unui ansamblu de unelte de producție înseamnă — arată Marx și Engels — dezvoltarea unui ansamblu de aptitudini la indivizii respectivi" [25]. Abia prin complexitatea obiectiv desfășurată a esenței umane — scrie Marx în Manuscrisele economice-filozofice din 1844 — se dezvoltă în parte și în parte se produce complexitatea simțurilor umane subiective, ca o ureche muzicală, un ochi care percepe frumusețea formei, într-un cuvînt simțurile capabile să perceapă plăcerile omenești, adică simțurile care se confirmă ca forțe esențiale umane. Căci nu numai cele cinci simțuri, ci și așa-zisele simțuri spirituale, simțurile practice (voința, dragostea etc.), într-un cuvînt simțul uman, umanitatea simțurilor, ia naștere abia prin existența obiectului său, prin natura umanizată. Dezvoltarea celor cinci simțuri este un rezultat al întregii istorii universale de pînă acum. Aceasta dovedește că „aptitudinile și proprietățile caracteristice omului nu sînt transmise prin ereditate biologică, ci sînt formate în cursul vieții, prin asimilarea culturii create de generațiile precedente" [26]. Pentru a trăi în societate, omului nu-i este suficient ceea ce natura i-a dat la naștere, ci el trebuie să-și însușească ceea ce a fost atins, în esențial, de umanitate în cursul dezvoltării sale istorice, aducîndu-și mai departe contribuția proprie la perfecționarea și la îmbogățirea culturii.

Asimilarea valorilor culturale ale umanității este așadar, întotdeauna, un proces activ, de reproducere în aptitudinile individuale a proprietăților și aptitudinilor istorice formate de specia umană de-a lungul istoriei și încorporate în acele valori. Ca să poată să asimileze aceste valori ale dezvoltării istorice a umanității, și prin aceasta să-și formeze propriile sale aptitudini, copilul, omul în general, trebuie să intre în relații cu alți oameni, să comunice cu ei. Or, acesta nu este altceva decît un proces prin care omul face ucenicia unei activități adecvate. Prin funcția

---

[24] A. Leontiev, *L'homme et la culture*, „Recherches internationales à la lumière du marxism", nr. 46, 1965, p. 47.

[25] K. Marx și F. Engels, *Opere*, vol. III, Editura politică, 1958, pe 69.

[26] A. Leontiev, *op. cit.*, p. 51—52

sa, el este în fond un proces de educație care poate să îmbrace forme diverse, pînă la cele mai superioare genuri de instrucție și autoeducație. Esențialul este că acest proces educativ are caracter obligatoriu, căci altfel devine imposibilă transmiterea experienței social-istorice a umanității noilor generații și ca atare însăși continuitatea istoriei. Spre deosebire de orînduirile bazate pe proprietatea privată, unde munca devine un proces de exploatare, un mijloc de realizare a scopurilor claselor dominante, avînd loc un fenomen de „alienare" a omului, de înstrăinare de propria sa natură umană, acesta pierzînd bogăția conținutului său, fiind umilit și degradat „...realizarea naturii umane, desăvîrșirea ei, împlinirea ei nu se poate face decît prin schimbarea condițiilor de muncă și de producție, prin abolirea exploatării omului de către om, prin instaurarea unei societăți fără exploatare și asuprire socială, națională sau rasială"[27]. Cu alte cuvinte, problemele omului nu se pot trata, desprinse de acțiunea politică.

Lichidarea raporturilor de exploatare a omului de către om face să apară posibilitatea muncii omului pentru el însuși (bazată pe toate cuceririle tehnicii și ale culturii moderne — Lenin). Munca capătă astfel un caracter conștient, creator. Comunismul, își exprima Marx convingerea, va sluji „emancipării umane și redobîndirii demnității umane", va reda omului și tuturor oamenilor natura lor umană în toată plenitudinea și diversitatea ei, va însemna „o întoarcere a omului către sine însuși", deplina posibilitate de manifestare, de reproducere în însușirile și în aptitudinile individuale a însușirilor și aptitudinilor complexe încorporate în produsele omenirii. Aceasta constituie, ca să ne exprimăm așa, premisa obiectivă, sociologică a dezvoltării multilaterale a personalității umane și a optimismului nostru pedagogic. Ea dă o semnificație cu totul nouă, mai adîncă și mai bogată întregului fenomen educativ ce se transformă acum dintr-un instrument al dominației de clasă și de oprimare spirituală a oamenilor muncii, într-un instrument al revoluției socialiste și al ridicării nivelului cultural al întregului popor.

Stimularea personalității, a dezvoltării tuturor forțelor creatoare și a aptitudinilor omului este o necesitate obiectivă a construcției socialiste. De aceea, socialismul creează toate posibilitățile omului pentru a-și apropia și însuși bogăția de valori culturale create de omenire, pentru a-și dezvolta liber, multilateral personalitatea. Înseși criteriile de determinare a conținutului educației socialiste, a învățămîntului în speță, au la bază cerințele dezvoltării multilaterale a omului epocii noastre, în raport cu ceea ce omenirea a acumulat, în esențial, pînă în prezent și tinde să realizeze în perspectivă, adică în raport cu progresul dezvoltării producției materiale, al științei și tehnicii, al culturii în general și în funcție de interesele și idealurile social-umane ale fiecărui popor care construiește socialismul și comunismul. Înseamnă deci că pedagogia socialistă privește dezvoltarea multilaterală nu numai din punct de vedere al subiectului și al însușirilor sale, ci dincolo de ele, și în primul rînd ia în considerație cerințele obiective ale vieții sociale și confruntarea practică a individului cu aceste cerințe. Dezvoltarea tuturor latu-

[27] Athanase Joja, *op. cit.*, p. 21.

rilor psiho-fizice ale personalității este privită prin prisma promovării tuturor laturilor esențiale ale realității.

Pe de altă parte, nu se poate constitui o pedagogie științifică care să studieze procesul de formare și dezvoltare a personalității omului numai în funcție de esența lui socială, fără ca să țină seamă totodată și de natura sa biologică. În afara condiționării istorice-sociale, omul este în același timp și o realitate biologică, un produs al naturii. La baza existenței și dezvoltării sale stă înainte de toate zestrea comună a speciei, anumite premise naturale, ereditare, înțelegîndu-se prin acestea anumite particularități biologice și dispoziții anatomo-fiziologice — general umane și individuale — pe care copilul le moștenește de la părinții săi sau de la generațiile mai îndepărtate. „Omul — arată Marx — este un produs al naturii. Ca produs al naturii și mai ales ca ființă vie, el este înzestrat în parte cu forțe naturale vitale. El este o ființă activă. Aceste forțe există în el sub formă de dispoziții și capacități..." [28].

Contrar concepțiilor biologiste care văd în dezvoltarea omului un proces de continuare directă a evoluției biologice, materialismul dialectic consideră că omul a marcat depășirea lumii biologice, dar căreia totuși îi aparține prin rădăcinile sale filogenetice, antogenetice și cauzale. „Individul este o unitate biologică și individualitatea s-a realizat (ca integralitate și ca unicitate) printr-o lungă evoluție biologică. Individualitatea biologică este purtătoarea personalității sociale care se dezvoltă prin depășirea dialectică a celei dintîi" [29]. Marxismul afirmă unitatea istorică și dialectică dintre om și natură. Deoarece omul a marcat saltul calitativ în istoria naturii, biologicul devine momentul subordonat în cadrul unității dialectice dintre biologic și social. Pedagogia trebuie să aibă în vedere omul integrat în mediul social-istoric, în care înșiși factorii naturali sînt transformați și umanizați, ca rezultat al activității umane, al practicii social-istorice. Ea trebuie să țină seama că deși factorul biologic este subordonat legităților social-istorice, el are un mare rol în explicarea anumitor laturi ale activității și dezvoltării omului atît pe plan filogenetic, cît și pe plan ontogenetic.

Dezvoltarea omului, nu poate fi concepută în afara dispozițiilor anatomo-fiziologice și a particularităților biologice cu care copilul vine pe lume și care constituie zestrea lui nativă. Dar, acestea au un caracter general, sînt nediferențiate ; ele deschid doar un vast cîmp de posibilități multiple de dezvoltare, adică sînt polivalente și numai premise ale dezvoltării. Datorită plasticității excepționale de mari a sistemului nervos, ele pot fi supuse transformărilor sub influența condițiilor mediului de viață, ale activității și educației. În procesul dezvoltării individuale, ele reprezintă doar puncte de plecare, posibilități de devenire, nu impun prin ele însile un anumit profil psihologic, anumite trăsături și aptitudini de-a gata. Ele nu conțin nici măcar în germene calitățile specifice umane cerute de viața socială pe o anumită treaptă. Pe același fond

---

[28] K. Marx și Fr. Engels, *Opere* vol. 3, p. 642, cf. *Curs de pedagogie generală*, E.S.D.P., 1961, p. 50.

[29] S. N. Dumitru și V. Săhleanu, *Obiectul și semnificația antropologiei*, „Revista de filozofie" nr. 6/1964, p. 851.

polivalent al dispozițiilor se pot forma, în condițiile menționate, profiluri psihice diferite, trăsături și aptitudini variate. Educația hotărăște în cele din urmă direcția în care se vor dezvolta premisele înnăscute, ce anume trăsături și aptitudini să se formeze. Tocmai în aceasta constau caracterul creator al educației și însemnătatea ce i se atribuie ei în procesul de formare a profilului spiritual al omului nou.

În fine, esența socială a omului, deși se realizează în procesul de dezvoltare a societății, are întotdeauna o întruchipare concretă.

Ideii „naturii umane" în sine, imuabile, a omului abstract, a personalității în general, privite în afara spațiului și timpului, filozofia marxistă îi opune ideea „omului concret", determinat de condițiile istorice-sociale în care trăiește, de apartenența lui la un anumit tip de societate, la o anumită clasă socială etc. Marxismul a dovedit că în structura personalității sînt cuprinse și valori sociale ale colectivității sau clasei din care omul face parte, că lumea interioară a acestuia, reprezentările, sentimentele, gusturile, criteriile și concepțiile oamenilor „...dezvăluie, într-o măsură variabilă, prezența clasei din care face parte individul, fie el om obișnuit sau un creator genial. Dar această aprofundare a laturii social-istorice a naturii umane a fost însoțită în marxism de proclamarea valorii personalității omului și a rolului lui creator, ceea ce a însemnat continuarea, pe o treaptă superioară, a ideii unei sinteze necesare între cunoașterea și valorificarea a ceea este omenesc " [30].

Definiția marxistă a omului ca ființă socială nu exclude, ci, dimpotrivă, presupune interesul pentru cunoașterea în profunzime a omului, a omului concret, cu simțămintele și frămîntările sale, cu dorințele și aspirațiile de proprie afirmare și realizare, de fericire personală. Cunoașterea personalității omului, a lumii lui interioare, opusă indiferentismului, este un lucru cu totul firesc, dacă ne gîndim că „oamenii sînt pîrghiile construcției vieții noi, iar viața nouă se făurește pentru oameni".

„Valorificarea omului cere cunoașterea obiectivă a posibilităților și limitelor, a calităților și lipsurilor oamenilor ca oameni, ca personalități morale și totodată ca eroi ai epopeei construirii socialismului. Cunoașterea obiectivă a posibilităților și aptitudinilor fiecărui om, a măsurii lui de energie și pricepere, de principialitate și devotament față de formarea societății noi este o necesitate" [31]. Omul multilateral și armonios dezvoltat, care-și închină toate capacitățile și energiile sale creatoare operei de desăvîrșire a construcției socialiste este ținta politicii partidului nostru. Întreaga sa activitate are drept scop înălțarea omului, ridicarea continuă a nivelului cultural-științific al întregului popor. Ca o expresie vie a acestei griji deosebite a fost generalizată școala de cultură generală de 8 ani și s-au stabilit direcțiile de dezvoltare și de perfecționare continuă a învățămîntului de toate gradele din țara noastră, ca unul din obiectivele importante ale politicii partidului și statului nostru. Acesta va trebui să asigure ridicarea „pe o treaptă și mai înaltă a cunoștințelor de cultură generală, științifice și tehnice ale tuturor cetățenilor patriei", ridicarea nivelului cultural și de conștiință al între-

[30] C. Ionescu-Gulian, *op. cit.*, *p.* 69—70.
[31] Idem.

gului popor, educarea omului nou în spiritul înaltelor idei ale umanismului socialist [32]. Datorită grijii neprecupețite pentru om, partidul are în centrul atenției sale ridicarea patriei noastre „la acel stadiu care să asigure poporului român o viață îmbelșugată, o înaltă civilizație materială și spirituală" [33], preocupare ce își găsește o puternică confirmare în direcțiile de dezvoltare și înflorire multilaterală a României socialiste în anii ce urmează, stabilite la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.

În cadrul procesului complex de dezvoltare în continuare a forțelor de producție și de perfecționare a relațiilor sociale, se va asigura dezvoltarea întregii societăți, ridicarea nivelului de conștiință și de cultură al poporului, vor fi create condiții obiective și mai largi de dezvoltare a culturii și științei și de pătrundere a lor tot mai adînc în viața și în activitatea tuturor oamenilor muncii. Dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului de toate gradele, lărgirea sferei de cuprindere a acestuia și de adîncire a conținutului său, vin să întregească ansamblul acestei uriașe activități creatoare. Prin faptul că școala noastră va deveni tot mai cuprinzătoare, ea va oferi tinerei generații posibilități și mai largi de învățătură, în funcție de aptitudinile și de dorințele ei, de cerințele economiei și culturii noastre socialiste în plin avînt — se arată în raportul prezentat de tovarășul Nicolae Ceaușescu la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.

Toate aceste condiții obiective permit realizarea posibilităților existente în natura omului, afirmarea „omului integral", constructor activ al noii societăți, dau posibilitate fiecăruia să-și dezvolte multilateral și armonios aptitudinile, să-și manifeste talentul și capacitățile creatoare, să-și valorifice cunoștințele și calitățile sale la cel mai înalt nivel.

„Sesizarea și cunoașterea atît a importanței teoretice, cît și a aspectelor practice, privind latura subiectivă, psihologia individuală, problema personalității nu numai că nu împietează cîtuși de puțin asupra tezei marxiste despre esența socială a omului, ci constituie însăși miezul umanismului marxist. Pedagogul, învățătorul, profesorul, lucrează cu individualități, cu copii și tineri avînd o personalitate proprie, iar nu cu formula abstractă a omului statistic. O asemenea punere a problemei este o consecință logică a umanismului marxist" [34].

Pedagogia și oricare educator trebuie astfel să realizeze permanent o cunoaștere aprofundată a ființei umane, o cunoaștere științifică a legităților dezvoltării ei complexe și în special a legilor procesului de formare și dezvoltare a particularităților psihice individuale, a personalității fiecărui copil, a fiecărui om în parte, în scopul valorificării la maximum a posibilităților sale reale și în devenire, pentru a fi cît mai folositor societății noastre. Personalizarea activității instructiv-educative, pe baza înțelegerii esenței sociale, a individualității omului ca membru al societății și al unui colectiv concret, reprezintă una din condițiile importante ale ridicării eficienței acestei munci, ale succesului oricărei activități sociale.

---

[32] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, 1965, p. 51—52.

[33] *Idem*, p. 18.

[34] C. Ionescu-Gulian, *op. cit.*, p. 69—70.

## ЭВОЛЮЦИЯ ИДЕИ О ЧЕЛОВЕКЕ В ПЕДАГОГИКЕ ДИАЛЕКТИКО-МАТЕРИАЛИСТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ О ЧЕЛОВЕКЕ — МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

(Резюме)

*Концепция о человеке как неотъемлемая часть мировоззрения, всегда представляла собой одним из методологических элементов, на которые основывались педагогические идеи и системы воспитания и образования. По отношению к этому философскому обоснованию примечались различия существенного характера в подходе к анализу и решению вопросов воспитания.*

*Автор проводит анализ нескольких примеров из истории педагогического мышления, указывая на эволюцию педагогических идей в зависимости от философских конкепций о человеке. Сравнительно, демонстрируется превосходство социалистической педагогики, обоснованной на марксистскую философию.*

*Подчеркивается значение процесса человеческого становления, значение общественной сущности человека и роли воспитательного фактора в эволюции общества и в развитии человека. Уточняется понятие взаимозависимости биологических, наследственных и воспитательных факторов и общественно-исторической кондиционированности личности. В заключительной части статьи, автор указывает на подлинно гуманитарный характер коммунистического воспитания и на широкие возможности всестороннего развития человека в социалистической обществе.*

## L'ÉVOLUTION DE L'IDÉE CONCERNANT L'HOMME EN PÉDAGOGIE LA CONCEPTION MATÉRIALISTE-DIALECTIQUE DE L'HOMME BASE MÉTHODOLOGIQUE DE LA PÉDAGOGIE SOCIALISTE

(Résumé)

*La conception de l'homme, comme partie intégrante de la conception du monde, toujours constitué l'un des éléments méthodologiques sur lesquels se sont fondés les idées pédagogiques et les systèmes d'éducation et d'enseignement. Vu ce fondement philosophique, il y a eu des diferences essentieles dans la manière d'aborder et de résoudre les problèmes éducatifs.*

*L'auteur relève quelques exemples pris dans l'histoire de la pensée pédagogique, afin d'illustrer l'évolution des idées pédagogiques en fonction de la succession des conceptions philosophiques de l'homme. Par contraste, on présente la supériorité de la pédagogie socialiste basée sur la philosophie marxiste, qui a élaboré une conception scientifique, matérialiste-dialectique, de l'homme.*

*On insiste notamment sur le processus de la transformation humaine, sur l'essence sociale de l'homme et sur le rôle du facteur éducatif dans l'évolution de la société et du développement individuel. De même, on donne quelques précisions à l'égard de l'interdépendance des facteurs biologiques, héréditaires et éducatifs, auxquels s'ajoute le conditionnement social-historique de la personnalité humaine. Enfin, on met en évidence le caractère profondément humaniste de l'éducation communiste et les grandes possibilités de développement et d'affirmation multilatérale de l'homme dans le socialisme.*

## THE EVOLUTION OF THE IDEA OF MAN IN EDUCATION. THE DIALECTICAL-MATERIALISTIC OUTLOOK ON MAN, A METHODOLOGICAL BASIS OF SOCIALIST PEDAGOGY

(Abstract)

*The outlook on Man, an integral part of world outlook, has always been a methodological element underlying pedagogical ideas and educational systems. However, the ways and means of tackling and solving questions of education have in this respect been widely different.*

*The author gives a few examples taken from the history of pedagogical thought which show the evolution of pedagogical ideas concurrently with that of philosophical conceptions of Man. All this points to the superiority of socialist pedagogy, based on the Marxist philosophy which has elaborated a scientific, dialectical-materialistic outlook on Man.*

*Special stress is laid in this article on the social essence of Man and the role played by education in the evolution of society and the development of individuals. Also clearly shown are the interdependence of biological, hereditary and educational factors, and the social-historical conditioning of Man's personality. The author also emphasizes the profoundly humanitarian character of Communist education, and the wide opportunites for development and multilateral assertion of Man in socialism.*

# STUDIUL VALORII EDUCATIVE A MEDIULUI SOCIAL AL ADOLESCENȚILOR

*ACULIN CAZACU — cercetător la Institutul de științe pedagogice*

Tendința de a explica esența umană își face astăzi loc — din ce în ce mai mult — în preocupările filozofilor, pedagogilor, sociologilor, psihologilor, antropologilor etc. Sporirea rolului activ al factorului subiectiv în societatea contemporană, amploarea participării maselor la rezolvarea problemelor social-politice, fac necesară o analiză profundă a subiectivității, a „acțiunii umane" în societate și — implicit — o abordare multilaterală, de regulă prin efortul corelat al mai multor științe, a omului, a genezei personalității sale. Dezvoltarea continuă a concepției marxist-leniniste despre om este nu numai o cerință a îmbogățirii teoriei științifice despre societate, ci, în același timp, și mai ales, o necesitate impusă de practica edificării societății socialiste, de procesul dezvoltării conștiinței socialiste a maselor.

Evident că munca educativă este cu atît mai eficientă, cu cît pornește de la cunoașterea științifică, profundă, a chiar obiectului său — omul. Problematicii actuale a științelor sociale nu-i poate scăpa nicidecum, pentru a fi validă practic, analiza subiectivității. Studiul marxist al subiectivității nu este legat de o concepție subiectivistă și individualistă, ca în cazul existențialismului [1]. Punctul de plecare în analiza marxistă a omului îl constituie ideea fundamentală emisă de Marx, potrivit căreia „...esența umană nu este o abstracție inerentă individului izolat. În realitatea ei ea este ansamblul relațiilor sociale" [2]. Se conține aci, în germene, o extrem de prețioasă fundamentare metodologică a oricărui proces științific de explicare a omului de pe poziția unor *criterii obiective*.

Omul nu este „om la un moment dat". Marxismul abordează omul-proces, omul în mișcare, în devenire. Adevărul materialist-istoric al condiționării social-istorice a esenței umane este valabil și pentru ontogeneza omului, pentru personalitatea în formare a acestuia. Ca atare, devine inerentă științei o mai adîncă abordare a procesului prin care factorii sociali își exercită influența asupra conținutului și formelor de realizare a educației ca fenomen obiectiv. Acest proces are o importanță

---

[1] Vezi în acest sens *La nouvelle critique*, nr. 160/1964.

[2] K. Marx, F. Engels, *Opere*, vol. 3, Ed. a II-a, Editura politică, 1962, p. 6.

deosebită în perioada adolescenței, cînd personalitatea omului se configurează în linii generale, pe laturile sale calitativ-stabile.

În rîndul relațiilor sociale ale adolescentului se includ și cele care constituie procesul instructiv-educativ, în toate laturile sale. Acel ansamblu la care se referă K. Marx este constituit în cea mai mare parte de sistemul de educație organizat suprastructural. Dar aria de cuprindere a acestui ansamblu este cu mult mai largă și ea se extinde pe măsură ce elevul crește în vîrstă. Se includ în această arie și *relațiile extrașcolare ale elevului*, diverse și mereu mai ample. Funcția sancțional-educativă a acestor relații, insuficient explorată pînă acum, este deosebit de importantă *. Constituirea experienței de viață a elevului — ca să amintim numai una dintre problemele de bază ale genezei personalității socialiste — este esențial influențată de mediul social.

Analiza factorilor de mediu care concură la profilarea personalității nu poate fi făcută însă dintr-un unghi de vedere *stricto sensu* pedagogic. O astfel de analiză trebuie să apeleze în mare măsură la principiile și la metodele investigației sociologice concrete. Ea este socio-pedagogică, întrucît rezultatele sale sînt finalizabile în procesul de instrucție și educație ca atare **.

Să ne oprim puțin asupra acestei idei care semnifică, pe planul metaștiinței, tendința actuală de corelare a științelor sociale, de apariție — în cadrul lor — a unor „simbioze" deosebit de complexe. Cercetările sociologice — urmărind să determine intercorelații între factorii care acționează în societate — permit evidențierea unor *raporturi* și *tendințe* sociale legice, a căror cunoaștere științifică devine un instrument eficient în practica constructivă și implicit în cea educativă. Recentele hotărîri privind dezvoltarea învățămîntului mediu, expuse la Congresul al IX-lea al P.C.R., constituie o dovadă în acest sens. Analiza profundă întreprinsă de partid asupra nivelului și tendințelor economiei noastre socialiste, asupra rolului forțelor de producție înaintate în accelerarea progresului societății noastre, a impus o reevaluare a procesului pregătirii de cadre calificate, o mai temeinică așezare a acestuia, în condițiile folosirii tradițiilor progresiste ale școlii românești și ale experienței pedagogice universale. Dintr-o asemenea analiză, a reieșit necesitatea înființării liceelor de specialitate. Problema poate fi prinsă și pe alte planuri. De pildă : modificările intervenite în structura societății noastre în anii construcției socialiste determină cu necesitate reconsiderări în sistemul educației. Gradul lor de cuprindere și de adîncime are corespondențe în procesul educativ. Cunoașterea și evaluarea lor științifică

* Este un act de cultură și un cîștig pentru știință preocuparea actuală de a se studia, evidenția și valorifica mai mult tradițiile pozitive ale cercetărilor privind mediul educativ, întreprinse în țara noastră, îndeosebi între cele două războaie mondiale, în contextul investigațiilor sociologice concrete.

** Problema a mai fost pusă, într-un alt cadru de idei, privitor la întrepătrunderea științelor sociale: „Se știe că educația omului devine forța principală în dezvoltarea copilului numai atunci cînd procesul educativ este mijlocit de împrejurările de viață în care acționează ; atunci procesul de educație devine regulator al relațiilor sociale și al forțelor lui. Dar diferitele medii mai restrînse sau mai largi, cu valențele lor educative, în care se desfășoară viața copilului, nu sînt încă suficient studiate. De aceea, este nevoie de preocupări în direcția dezvoltării unui capitol al sociologiei pedagogice". (B. Grigoriu, D. Bărbulescu, *Unele considerații în legătură cu determinismul în pedagogie*, în „Revista de pedagogie" nr. 3/1965, p. 28).

fac posibilă o tot mai temeinică așezare a educației pe cerințele progresului social. Ea poate fi sarcina unei sociologii a educației *. În acest context larg, scopul nostru este de a reliefa mai ales rolul factorilor de mediu în educație, axîndu-ne pe adolescență, vîrstă la care interrelația individ-mediu pune în mare măsură jaloane decisive pentru formarea personalității socialiste.

★

Studiul socio-pedagogic al mediului social este inseparabil legat de concepția despre societate, pe care o avansează, atît în precizarea și interpretarea obiectului său, cît și în metodele de investigare. Necesitatea unei optici filozofice asupra societății și a mecanismelor ei în genere decurge — între altele — și din aceea că analiza funcției educative a mediului social presupune *explicarea* acestui mediu. Între factorii sociali sînt, evident, relații de interinfluențare, de cauzalitate, relații de la determinant la determinat. Aceste relații nu pot fi abordate în sine, ca „date" ale realității, ca „fapte sociale", cum erau concepute — de pildă — de E. Durkheim. Se reclamă o astfel de evaluare a lor, încît să existe o distincție clară între cele obiective și cele subiective, o riguroasă apreciere a ponderei fiecăreia în influențarea procesului educațional. În acest cadru de idei, sociologia marxistă a educației se deosebește net de cea burgheză. În domeniul care ne interesează, acela al relațiilor interumane din mediul educativ a căror pondere în constituirea experienței de viață a adolescentului este foarte mare, baza analizei nu o poate constitui concepția despre *comunicarea* oamenilor în societate, ca fenomen determinant. „Caracterul esențial al spiritului ca și al societății — spune E. W. Burgess, în spiritul concepției sociologului francez G. Gurvitch — rezidă în comunicarea reciprocă dintre oameni, fie în intercomunicarea propriu-zisă care leagă un om de altul, fie în comunicarea interioară care se numește gîndire" [3]. O atare explicare a vieții sociale este vădit idealistă. Științele sociale care abordează într-un fel sau altul fenomenul educativ și-ar pierde substanța lor științifică tinzînd, în virtutea ei, să studieze, ca fundamentală, valoarea educativă a actului de „comunicare" între componenții diferitelor tipuri de colective umane (școlare — în ce ne privește — între elevi, elevi și părinți, elevi și alte persoane).

De altfel, absolutizînd laturi fenomenale ale proceselor sociale, în dauna celor esențiale (la care se adaugă insuficiențele metodologiei

* După unii oameni de știință americani (R. Merton, S. Bloom, N. Rogoff) sociologia educației trebuie „să determine natura mediului social și psihologic constituit prin școală, să măsoare influența pe care o exercită acest mediu asupra elevilor în tot parcursul formării lor: acumularea de cunoștințe, adoptarea de atitudini sau elaborarea unei scări de valori"... (Cf. P. Jaccard, *Sociologie de l'éducation*, *Paris* 1962, p. 9). Considerăm că sociologia educației are menirea de a evalua îndeosebi factorii de mediu, externi școlii, de a urmări acțiunea lor care se finalizează — pe canale de influență extrem de variate — în procesul instructiv-educativ. Desigur că — în acest cadru de idei — și progresul științelor pedagogice folosește, prin interinfluențare, dezvoltării sociologiei științifice a educației. Legătura pedagogiei cu sociologia educației este așadar strînsă, raportul lor este reciproc.

[3] E. W. Burgess, *Les méthodes de recherches en sociologie*, în „*La sociologie au XX-e siècle*" (publicată sub direcția G. Gurvitch), vol. I, Paris, 1947, p. 25.

concepute idealist), sociologia burgheză se zbate în mrejele empirismului îngust, realmente nefructificabil. Faptul este recunoscut chiar de G. Gurvitch : „Sociologia... pentru că nu a atins joncțiunea atît de dorită de noi a teoriei cu cercetarea empirică, se află la o răscruce de drumuri" [4]. Afirmația este valabilă pentru sociologia burgheză (și nu pentru sociologie în genere). Sociologia burgheză — fiind esențial idealistă — se află de fapt în fața imposibilității obiective de a se fundamenta științific. Empirismul sociologic de natură pozitivistă, închide inevitabil drumul spre o generalizare valabilă a datelor cercetării concrete. El este ineficient — principial — și în domeniul științei educației.

Este revelatoare, în acest sens, practicarea pe scară largă a microsociologiei, al cărei întemeietor se socotește a fi J. Moreno. Dorind a se funda în primul rînd ca o concepție generală, cu valoare metodologică, microsociologia are variate ramificații pedagogice. S-au elaborat numeroase tehnici sociometrice cu scopul de a se obține date valide asupra interrelațiilor dintre elevi. Constituirea mediului uman al adolescentului se consideră că ar fi posibilă, pentru că există un mod general de comunicare exprimat în noțiunea de „tele" introdusă de Moreno și care ar reprezenta „cea mai mică unitate a sentimentului transmis de la un individ la altul". Fiecare individ sau „atom social", cum este numit, se va angrena în acest sistem de comunicație pe baza unor criterii determinate de natura relațiilor respective. Consecințele fructificabile în practica educativă ar deriva din analiza relațiilor de „simpatie" și de „antipatie" existente între membrii unui colectiv sau grup social. Operînd o reprezentare grafică a locului pe care îl ocupă fiecare individ în cadrul relațiilor sale sociale se obține „statutul social al individului", precum și „cuantumul expansivității sale afective". Reprezentările sociometrice sau „sociogramele" sînt, în esență, de tipul următor (în cazul nostru pentru o grupă limitată, de cinci indivizi) [5] :

| | A | B | C | D | E |
|---|---|---|---|---|---|
| A | | + | + | | |
| B | + | | | − | |
| C | − | | | | + |
| D | | + | | | |
| E | + | | | | |

Aceasta ar însemna că individul A se apropie („alege") de indivizii B și C, în timp ce B răspunde pozitiv, iar C — negativ, refuzînd legătura. La fel, individul B tinde către A, în schimb îl respinge pe D, care ar dori de fapt să aibă relații cu B și așa mai departe. Indicele statutului social al unui individ ar fi așadar raportul dintre numărul subiecților care îl „aleg" și numărul total al membrilor grupului social, minus unul (el însuși), adică :

$$S_i = \frac{\text{Nr. de subiecți care îl aleg pe } i}{N-1}$$

[4] G. Gurvîtch, *Traité de sociologie*, Paris, 1958, p. 3. Ideea elaborării unei sociologii unitare, totale, care să depășească empirismul îi atrage mult pe o serie de sociologi burghezi, ca P. Sorokin, R. König, E. Gellner, M. Crosier etc.

[5] Vezi, privitor la contextul acestor probleme : G. Bastin, *Les techniques sociométriques*, Paris, 1961 și R. Daval și colaboratorii, *Traité de psychologie sociale*, Paris, 1963, îndeosebi vol. I, partea a II-a, capitolul V.

Acest indice mai este numit și „indice de popularitate a individului i". Cuantumul de expansivitate afectivă a individului „i" s-ar exprima astfel :

$$E_i = \frac{\text{Nr. de subiecți aleși de i}}{N - 1}$$

Sociometria operează însă cu indici mult mai variați, o parte dintre ei prelucrați matematic și probabilistic. Punctul de pornire îl reprezintă o astfel de analiză ca aceea arătată mai înainte.

Analiza sociometrică nu se poate absolvi de mecanicism și de empirism. Avînd în vedere concepția filozofică pe care o servește, ajungem la concluzia că ea semnifică și un subiectivism *sui generis*. Ea nu poate oferi cheia cu care se poate deschide drumul spre studiul integrării sociale a adolescenților. Analiza procesului acumulării experienței de viață de către adolescent, pentru a fi fecundă, pentru a permite obținerea unor rezultate veridice, trebuie să fie *multilaterală*, desfășurată pe frontul larg al interconexiunilor sociale ale indivizilor subiecți. Desigur că — din punct de vedere tehnic — o „tabelizare" de tip sociometric al relațiilor poate fi luată în considerare. Aceasta însă numai ca un *moment* al procesului de investigare complexă, în scopul comparării rezultatelor obținute pe toate canalele de informație. După I. L. Kolominski și A. I. Rozov [6], unele elemente pozitive ale sociometriei pot fi valorificate, în contextul unei analize *calitative* profunde. Ar fi de relevat astfel că metodele de investigație sociometrice, operînd cu indici cantitativi exacți, prelucrabili matematic, pot servi la așezarea studiului psihologic al colectivului pe baze obiective. Aceasta nu reprezintă însă totul. Abordarea mediului educativ din perspectiva sociologiei educației (implicit studiului analitic și sintetic al colectivului) este indispensabil legată de cunoașterea plurală a determinantelor sociale ale individualității, în scopul ierarhizării lor corecte, al stabilirii cuantumului de influență efectivă pe care o are fiecare și, în consecință, în scopul formulării unor soluții pe linia stimulării și valorificării a celor determinante care exprimă *tendința pozitivă* a mediului, conformă cu progresul societății noastre.

Personalitatea „nu poate fi cercetată decît în activitate", pe planul său „funcțional" sau „procesual" [7]. Or, cîmpul de acțiune a omului este foarte întins, extrem de bogat în determinări. A-l analiza, înseamnă — pentru a nu scăpa din vedere bogăția de determinări pe care o are — a face și sinteză, a te ridica la generalizări și la enunțuri teoretice. Altfel, își face loc empirismul, combătut cu vehemență încă de V. I. Lenin, ca neavînd valoare științifică : „Faptele luate în afara ansamblului, în afara conexiunii, faptele izolate și arbitrare, nu sînt decît o jucărie, sau chiar ceva mai rău" [8]. Stăruim asupra acestui aspect, pentru că — operînd în domeniul relațiilor și faptelor imediate — sociologia educației adolescenților poate să se limiteze ușor numai la aceste fapte, preferînd enu-

[6] I. L. Kolominski, A. I. Rozov, *Studiul relațiilor dintre elevi cu ajutorul metodelor sociometrice*, „Voprosî psihologhii" nr. 6/1962.

[7] *Psihologia în U.R.S.S.*, Editura științifică, 1963, p. 430.

[8] V. I. Lenin, *Opere complete*, vol. 30, Editura politică, București, 1964, p. 350.

merarea în locul analizei, descrierea în locul interpretării, cantitativul în locul calitativului etc.

Definindu-se ca domeniu distinct al cunoașterii științifice, sociologia educației se modelează potrivit unei realități pe care — reflectoriu — o „prelucrează" în anunțuri proprii. Într-un recent articol [9], se arată: „Modelul ideal al unui „O" oarecare, elaborat într-o $R^c$ științifică, este metodic, conștient curățit de orice intrapolare antropomorfă, necontrolabilă, subiectivă și o dată constituit este tot atît de metodic și conștient confruntat cu orice nouă informație referitoare la un „O" determinat sau la procedeele de modelare utilizate" („O" = un sistem material constituit ca obiect al cunoașterii în relație cu subiectul; „$R^c$" = relația de cunoaștere în raportul subiect — obiect — n. a.). Operînd un transfer de idei, rezultă că o sociologie a educației are nevoie să se precizeze ea însăși ca domeniu distinct, ca știință care pretinde relații de cunoaștere proprii, al căror produs generalizat apare sub forma unor enunțuri bivalente (sociologice și pedagogice). Articolul amintit ne sugerează și o altă idee: funcția „fertilizatoare" pentru știință pe care o exercită tot mai mult epistemologia se răsfrînge și asupra cercetării fenomenului educativ. Analiza procesului cunoașterii științifice cu valoare pedagogică presupune mai întîi conturarea sferei acestei cunoașteri, cu întregul său sistem de interinfluențe. Sociologia educației apare astfel nu numai ca un produs științific reclamat de practică, ci și ca un derivat logic din domeniul ideatic al epistemologiei.

★

Problemă de interes mondial, educația adolescenților polarizează deosebit de diverse și de contradictorii poziții. Considerată de unii ca un fenomen pur sociologic, de alții ca un fenomen pur psihologic, adolescența ocupă un loc aparte în dezbaterile despre esența și geneza omului contemporan. Exagerările, fie într-o parte, fie în cealaltă, sînt periculoase. Concepția materialist-dialectică cere să privim problema în complexitatea ei, să vedem un fenomen în conexiunea lui cu celelalte fenomene, pentru a-i desprinde specificul și esența sa lăuntrică. În această perspectivă, rezultatele studiului sociologic al adolescenței nu au doar valoare sociologică „în sine", ci servesc îmbogățirii științei și practicii pedagogice, dezvoltării învățămîntului ca factor de cultură și progres.

Cum interpretăm, sociologic, adolescența? După A. B. Holingshead „adolescența este perioada din viața unei persoane în timpul căreia societatea din care face parte încetează s-o considere ca un copil... dar nu-i recunoaște încă statutul, rolul și funcțiile unui adult" [10]. În această apreciere se implică o latură reală. Persoanele adulte (sintetic=societatea) sînt puse în dificultate în privința evaluării adolescenților. O etapă de vîrstă nu poate fi însă explicată prin ceea ce i se impune din exterior (în cazul nostru lipsa atribuțiilor de copil și, simultan, a celor de matur). Societatea nu-l absolvă pe adolescent de responsabilități

[9] Pavel Apostol, *Logica cercetării și procesul de dezvoltare a cunoașterii științifice*, în „Revista de filozofie" nr. 8/1965, p. 1088.

[10] Cf. *La psychologie de l'adolescence*, în „Revue analitique de l'éducation" nr. 4/1962, p. 7.

specifice. Problema care se pune este determinarea caracterului și a conținutului acestor responsabilități. Acestea diferă în funcție de orînduirea social-economică. Sociologiei științifice a educației îi este proprie strădania de a determina care sînt cerințele care trebuie să fie puse în fața adolescentului societății noastre socialiste. Această sarcină este extrem de dificilă, dar rezolvabilă. În ceea ce ne privește, ea cere o analiză minuțioasă a factorului sociologic „mediu social" și a celui psihopedagogic „adolescență", ca doi poli inseparabili ai unei relații extrem de bogate în determinări. Definirea raportului „adolescent-mediu" presupune, din punctul de vedere al sociologiei educației, stabilirea :

— componentelor mediului social, ca mediu educativ ;

— funcției ierarhice a acestor componente ;

— modului în care factorii de mediu acționează în actul educativ și a rezultatului acestei acțiuni ;

— rolului factorilor educativi de bază (școală, organizații obștești, familie) în promovarea contactului elevilor cu acele elemente de mediu care exprimă tendința sa de progres ; metodica acestei promovări.

Iată, așadar, o arie tematică largă și complexă (nu pretindem a fi exhaustivă), în amănuntele căreia nu ne propunem să pătrundem acum. Ea necesită investigații și studii speciale. Ca problemă generală, arătăm că adolescența poate deveni o perioadă de scădere a pulsului actului educațional, dacă nu este privită în întreaga sa bogăție de determinări. Amintim în treacăt, privitor la problema realizării superioare a funcției tuturor factorilor educativi, necesitatea constituirii *unității de cerințe educative* puse în fața adolescenților.

O problemă însemnată pentru educație este aceea a creării condițiilor celor mai potrivite pentru integrarea treptată a adolescentului în viața socială. Problema prezintă importanță, întrucît afectează direct însuși scopul creației comuniste : pregătirea unui om multilateral, *capabil să acționeze conștient și la un nivel superior* în procesul de accelerare a dezvoltării societății noastre.

Mediul social, dezvăluindu-se mereu sub alte fațete adolescentului, exercită asupra acestuia o atracție mereu sporită. Cum se produce asimilarea lui funcțională în mediu, integrarea lui socială amplă ? După J. Bossard și E. Boll, aceasta se realizează în strînsă legătură cu tendința adolescentului de a se „sustrage" mediului familial, funcția reglatoare a comportamentului exercitînd-o acum îndeosebi „aprobarea" sau „dezaprobarea" grupului social în care se înrolează [11]. Prin urmare, funcția sancțională a familiei ar fi înlocuită de cea a mediului social. Este adevărat că nevoia de independență morală își face loc tot mai mult în cadrul comportamentului, adolescentul tinzînd — pe măsură ce conștiința de sine se impune — să aibă o mai mare libertate de a discerne asupra actelor sale (îndeosebi asupra celor morale). Problema se pune însă diferit în societatea noastră față de societatea capitalistă. Nu poate fi vorba la noi de o „evadare" a adolescentului din cadrul familiei, existînd, principial, o concordanță între cerințele societății și cele ale fa-

[11] J. Bossard, E. Boll, *The Sociology of child development*, N. Y., 1960 (vezi și „Cahiers pédagogiques" nr. 3/1957).

miliei. Atracția exteriorului provine mai mult din aceea că adolescentul găsește la tovarășii de aceeași vîrstă cu el sau la adulții cu care are relații o mai mare *diversitate de puncte de vedere morale* în conjugarea sau neconcordanța cărora el vede un cadru propice pentru a-și forma un punct de vedere propriu, original, și de a obține astfel o satisfacție morală deosebită. Problema nu se pune numai sub acest aspect. Într-un cadru mai larg, se ridică întrebarea : în ce măsură practicile sociale răspund trebuințelor intelectuale ale adolescenților ? Experiența arată că în societatea noastră există o armonie în acest sens. Prin întreaga muncă de instrucție și educație, adolescenții sînt puși în contact cu cele mai reprezentative valori ale culturii universale. Politica partidului și a statului nostru de promovare și răspîndire a celor mai autentice bunuri culturale create în țară și peste hotare asigură nu numai satisfacerea, ci și stimularea unor interese de cunoaștere majore.

Integrarea adolescentului în mediul social este un proces extrem de complex. Treptat, pe măsură ce se desfășoară acest proces, omul își însușește (prin actul educațional) nu numai o experiență *transversală*, corespunzătoare etapei de evoluție în care se află însuși mediul, prin urmare o experiență al cărui conținut este determinat de cerințele societății la un anumit moment istoric ; omul își însușește și o experiență *longitudinală*, în care se reflectă sensul de mișcare a societății, în conformitate cu legile obiective ale progresului. Contextarea individului în realitatea obiectivă este determinată deci social-istoric, în esența ei este un produs concentrat al întregii istorii a societății. Experiența pe care și-o însușește individul sub formă individualizată este în același timp un produs *generalizat* al practicii social-istorice. Ca atare, o analiză sociologică a funcției educative a factorilor de mediu nu se poate rezuma doar la a le stabili funcția educativă prezentă, actuală ; este nevoie de considerarea mediului momentan ca produs al procesului istoric și ca realitate ce este continuu depășită. Sociologia educației va surprinde așadar procese și nu stadii, dezvoltarea și nu un moment al acesteia.

Pe planul analizei individului, nu poate fi scăpat din vedere faptul că răspunsul său la excitanții externi depinde nu numai de natura acestor excitanți, ci — cum arată N. F. Dobrînin — și de „întreaga experiență anterioară a omului" [12]. Elementul ontogenetic capătă astfel semnificație și importanță sociologică.

Impunînd o tot mai rapidă și completă integrare a indivizilor, societatea modernă generează totodată forțe care fac procesul integrării contradictoriu. Ritmul actual al dezvoltării științei și tehnicii este deosebit de rapid și divers, acoperă sfere ale activității umane tot mai largi. Nu se poate naște oare un dezechilibru între tendința științei de a se „turna" rapid în practică și posibilitățile omului de a o asimila, corelate cu rezistența sa, mai ales pe plan moral, acolo unde transformările de conștiință sînt mai încete și conservatorismul mai puternic ? Pentru că, evident, asimilarea creatoare a științei impune omului o conștiință morală corespunzătoare. Și oare, întrebarea enunțată mai sus nu are corespondențe potrivite în procesul instructiv-educativ, în școală, unde cantitatea

[12] *Probleme de psihologia personalității*, E.D.P. 1963, p. 101.

tot mai mare de informație științifică acumulată pe plan mondial trebuie să-și găsească o finalizare în planul de învățămînt?

Problemele enunțate comportă rezolvări în funcție de tipul de orînduire social-economică. Vasta operă de educație intelectuală și morală a tinerei generații desfășurată de școală, sub conducerea și îndrumarea partidului, în societatea noastră, exclude posibilitatea generării de conflicte în acest sens. Desigur că, practic, ritmul accelerat de adunare a materialului informațional devansează posibilitatea oamenilor de a-l asimila imediat. Totodată, obiceiurile și tradițiile, care au o forță de rezistență mare, se modifică mai încet, încît noul își face uneori loc cu greutăți. Ceea ce ni se pare esențial să subliniem este însă faptul că asimilarea științei (și la adolescență procesul este foarte important) se produce fără opreliști sociale.

Subliniindu-se că școala noastră are un rol de seamă în „ridicarea nivelului cultural și de conștiință al întregului popor", la Congresul al IX-lea al P.C.R. se spunea: *Nivelul actual al societății noastre impune ridicarea pe o treaptă și mai înaltă a cunoștințelor de cultură generală, științifice și tehnice, ale tuturor cetățenilor patriei* [13]. Propaganda științifică și culturală este un element al politicii de stat. În aceste condiții, integrarea adolescentului în mediul social nu este un proces conflictual, generator de „crize ale personalității".

În mare măsură își spune cuvîntul în această direcție sistemul nostru de educație. În formarea personalității nu se scontează numai pe receptarea de către adolescent a unui cuantum de cerințe ale societății. Se exercită în același timp și o influență educativă, o influență al cărei conținut este în deplină concordanță cu progresul social. Ca rezultat al acestor influențe, adolescentul dobîndește treptat posibilitatea de a evalua cît mai corect propriul său mediu social, de a se integra activ în acesta, de a aprecia și folosi just valorile politice, etice, estetice etc. cu care vine în contact.

Actul apreciativ — constituit astfel ca o necesitate obiectivă — este inseparabil legat la adolescent de făurirea unui model, rezultat din îmbinarea elementelor evaluative ale experienței sale de viață. În acest sens, V. N. Measișcev spune că „formarea morală a personalității nu se întemeiază numai pe trebuințe, ci și pe cunoașterea unor modele, cu care se confruntă propriile acțiuni și fapte, deci pe o apreciere" [14]. Rolul deosebit al modelului în formarea personalității ne conduce direct la o altă idee. Acest model izvorăște din experiența de viață a elevului, din sinteza subiectivă a relațiilor sale obiective. Conținutul acestor relații, felul lor de a se constitui nu pot scăpa — în planul practic — școlii și factorilor educativi ce o sprijină, iar în planul științific — analizei sociologice finalizabile pedagogic, cu atît mai mult cu cît în fața relațiilor sale sociale adolescentul are poziții extrem de diverse (adesea contradictorii), determinate în mare parte de efortul său de a pătrunde sensul și semnificația acestor relații. Ansamblul fenomenelor sociale îi poate apare cînd simplu, cînd de nepătruns, cînd singular, cînd plural etc. Natu-

[13] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, București, 1965, p. 52.

[14] *Psihologia în U.R.S.S.*, Editura științifică, 1963, p. 434.

rale, dialectic justificabile, prin linia sinuoasă a acumulărilor calitative ale personalității umane, stările contradictorii ale adolescentului care trăiește în socialism sînt depășite nu numai prin acțiunea școlii de optimizare a instrucției și educației, ci și prin valorificarea mai amplă, superioară, a potențelor educative ale mediului social.

Asupra elevului acționează factori sociali educativi foarte diverși care, prin aceasta sînt, într-un fel sau altul, greu de controlat. Desigur că școlii nu-i stă în putință de a capta și de a folosi toți acești factori. Procesul instructiv-educativ se desfășoară în școală și în primul rînd în școală. În constituirea mediului educativ (inclusiv cel școlar) datorită politicii științifice a partidului și a statului, elementele de mediu tipic socialiste sînt esențial — predominante. Desigur, că mediul social este contradictoriu, în devenirea sa pot apare rămîneri în urmă, rămășițe ale trecutului (reflectate mai ales pe planul subiectiv — în mentalități, obiceiuri și chiar concepții înapoiate). Problema care se pune, și care este rezolvabilă, în bună măsură, de școală, este aceea de a organiza o astfel de *orientare* a elevului, încît el să se integreze în relații sociale conforme cu esența mediului educativ socialist. În acest fel, abaterile de la scopul educației, generate de unele influențe ale mediului, vor fi cît mai mici sau chiar vor dispare.

Adolescentul vine în contact nu cu un mediu social global, nediferențiat. Există în acest mediu o anume structurare a influențelor, o diferențiere a lor, potrivit sursei sociale pe care o au. S-ar pune astfel problema ca analiza complexă a factorilor variabili ai mediului educativ să indice modalitatea de a-i capta și de a-i orienta — mai ales cu sprijinul familiei și al organizațiilor obștești — astfel încît să nu împiedice influențele sistematizate ale școlii (ea însăși componentă a mediului social), ci, dimpotrivă, să le dea mai multă forță de pătrundere și eficiență.

Componentele („cercurile") mediului educativ extrașcolar al adolescentului ar fi în principal următoarele :

a) *Mediul familial* (cel mai apropiat adolescentului) a cărui influență rămîne cea mai constantă dintre toate.

b) *Colectivitatea sau anturajul* cu cei de aceeași vîrstă, mediu în care se constituie grupurile de adolescenți, care permit fiecăruia dintre membrii lor să se manifeste ca individualitate.

c) *Lumea adulților* către care tinde puternic adolescentul și care exercită o puternică funcție stimulativă.

d) *Factorii instituționali* care au — în principal — un rol educativ.

Acțiunea conștientă de structurare și de organizare a acestor componente (atît pentru fiecare în parte, cît și pentru ansamblul lor), se desfășoară astfel încît influența lor educativă să fie optimă. În acest sens acționează : a) școala, prin rolul său specific formativ, contribuind în cea mai mare măsură la dezvoltarea experienței de viață, a conștiinței de sine și a preocupărilor de autoeducație la adolescenți ; b) societatea socialistă în genere, dezvoltîndu-se ca mediu esențialmente socialist, perfecționînd continuu sistemul de factori educativi instituționali, promovînd larg opinia publică, formele obștești de influențare educativă.

Gradul de influență a fiecăruia din aceste componente ale mediului social, modul de a finaliza pozitiv această influență prin sistemul de edu-

cație sînt probleme a căror rezolvare comportă o analiză amănunțită de o deosebită actualitate.

Fără îndoială că o astfel de analiză are în vedere, în principal, felul în care se desfășoară viața elevului în cadrul mediului său social, pentru a evidenția acele relații tipice pasibile de fructificare pedagogică. În legătură cu investigarea mediului, L. I. Bojovici distinge, pe lîngă modul de organizare a vieții elevului în ansamblul relațiilor sale sociale, și „terenul psihologic" pe care cad influențele mediului [15]. A pierde din vedere acest „teren", înseamnă a opera o analiză socio-pedagogică trunchiată, fără finalitate în practica educativă imediată. Este foarte important, de pildă, pentru adolescent, ca el să ocupe în colectivul școlar o poziție cît mai apropiată de cea pe care o are în sistemul relațiilor sale personale, fie cu colegii, fie cu alți prieteni de aceeași vîrstă. Apare evidentă, așadar, necesitatea cunoașterii cît mai precise de către educatori a „vieții particulare" a adolescenților. Referindu-se la „cîștigul" educativ rezultat dintr-o astfel de cunoaștere, I. L. Kolominski scrie: „...dacă elevul ocupă o poziție favorabilă, i se dezvoltă trăsături ca sociabilitatea, amabilitatea, colectivismul. Acest elev se simte bine în clasă sub raport emoțional. La el apare acel „sentiment de ocrotire" despre care vorbea A. S. Makarenko" [16].

★

Urmărim, prin studiul nostru, să punem problema valorificării mai intense a tuturor potențelor factorilor educativi, axîndu-ne îndeosebi pe rolul factorilor de mediu. Dacă în ce privește munca educativă desfășurată în școală, prin sau în afara procesului de învățămînt, preocupările pedagogilor au o frecvență mare, în direcția analizei mediului social extrașcolar, ca mediu educativ, investigațiile sînt incipiente. Perspectiva analizei științifice pe care ne-am propus s-o schițăm aici se referă la un domeniu al realității obiective plasat în afara școlii, dar care — prin aceasta — nu-i mai puțin important pentru realizarea la un nivel superior a sarcinilor educației comuniste. Obiectul unei astfel de analize îi determină și caracterul; ea ține de o sociologie a educației, ca generalizare a investigațiilor concrete, a căror necesitate se face din ce în ce mai mult simțită. Rezultatele lor vor contribui nu numai la soluționarea multilaterală a problemelor educației comuniste, ci și la o mai precisă conexare a pedagogiei în sistemul științelor sociale.

*ИЗУЧЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ЦЕННОСТИ ОБЩЕСТВЕННОЙ СРЕДЫ*
*(Резюме)*

*В своем очерке автор исходит от исторически материалистической истины, по которой человеческая сущность состоит в ансамбле общественных взаимоотношении. Это ведет к необходимости научного анализа общественной среды учащихся (в особенности подростков). Результаты исследований по социологии воспитания могут ответить этому требованию.*

[15] L. I. Bojovici, *Unele probleme ale formării personalității elevului și calea studierii lor*, „Analele româno-sovietice", seria psihologie-pedagogie nr. 2/1957.

[16] I. L., Kolominski, *Una dintre căile de studiere a relațiilor personale dintre elevii unei clase*, „Analele româno-sovietice", seria psihologie-pedagogie nr. 3/1963.

*Так как в круг формативных факторов внешкольной общественной среды входят семья, взаимоотношения с другими членами общества, другие воспитательные заведения, подчеркивается необходимость их изучения в динамике, выявляя диалектический процесс общественной интеграции подростков.*

*Всестороннее изучение общественной среды учащихся помогает школе в повышении эффективности учебно-воспитательного процесса. Развитие исследований по социологии воспитания позволит глубже проявить взаимозависимость общественных наук и точнее включить педагогику в систему этих наук.*

## L'ÉTUDE DE LA VALEUR ÉDUCATIVE DU MILIEU SOCIAL DES ADOLESCENTS

*(Résumé)*

*L'étude part depuis la vérité matérialiste-historique selon laquelle l'essence humaine consiste dans l'ensemble des relations sociales. Il est donc nécessaire d'analyser scientifiquement le milieu social des élèves (surtout des adolescents) en tant que facteur éducatif. L'auteur montre que, concrétisés dans la pratique pédagogique, les résultats des recherches des sociologues de l'éducation peuvent répondre à cette finalité.*

*Dans la sphère des factures formatifs du milieu social extra-scolaire, s'inscrivent la famille, les relations de l'élève adolescent, les institutions avec une fonction éducative. L'article souligne la nécessité de l'étude de ces facteurs dans leur dynamique et dans le processus dialectique de l'integration sociale des adolescents.*

*La connaissance multilatérale du milieu social des éléves aide l'école à augmenter l'efficacité du processus instructif-éducatif, à mettre en valeur d'une manière consciente les influences exercées sur les élèves en dehors de l'école. L'étude affirme en même temps l'idée que le développement des recherches de sociologie de l'éducation contribuera à définir plus clairement l'interdépendance des sciences sociales et à préciser davantage la connexion de la pédagogie dans le système de ces sciences.*

## THE EDUCATIONAL VALUE OF THE SOCIAL ENVIRONMENT OF ADOLESCENTS

*(Abstract)*

*The key-note of this article is that philosophical truth of historical materialism according to which Man's essence lies in the ensemble of social relations. A scientific analysis of the social environment of pupils (of adolescents in particular) becomes therefore necessary. The author says that the results of research in educational sociology can fully meet this requirement, if applied in teaching. According to him, the family, the social intercourse of the adolescent pupil, the educational establishments are all formative factors of the out-of-school social environment. Hence the necessity to study them carefully in their dynamics in order to realize the dialectical process of the social integration of adolescents.*

*A comprehensive knowledge of pupil's social environment help the teaching staffs increase the efficiency of education and training and have a better control of all out-of-school influences exerted on pupils. Large-scale research in educational sociology, the author says, will shed fresh light on the interconnection of social sciences and the part of pedagogy within these sciences.*

# GHEORGHE BOGDAN-DUICĂ, PROFESOR ȘI CERCETĂTOR ÎN PROBLEME DE EDUCAȚIE ȘI ÎNVĂȚĂMÎNT

*CAMELIA ROȘCULEȚ*
*Cercetător la Institutul de științe pedagogice*

În istoria învățămîntului românesc, sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea au constituit o perioadă de puternice frămîntări, care au influențat în mod hotărîtor dezvoltarea școlii și a gîndirii pedagogice.

Învățămîntul, principalul factor de cultură al țării, a stîrnit interesul majorității oamenilor de știință și de cultură (profesori, istoriografi, literați, naturaliști, medici etc.). Printre aceștia demnă de remarcat este activitatea pe tărîmul pedagogiei a lui Gheorghe Bogdan-Duică, istoriograf și critic literar, om de școală, profesor de liceu și apoi profesor universitar, de la a cărui naștere s-au împlinit 100 de ani.

Spirit pătrunzător, posedînd o nestăvilită energie și sete necontenită de cunoaștere, Gh. Bogdan-Duică s-a format atît sub influența familiei sale, din care făceau parte intelectuali erudiți, cît și sub înrîurirea școlii pe care a urmat-o. Studiind la liceul din Brașov, unde a avut ca profesori pe Ion Meșotă, Ion Lapedatu, Ion Popea, Andrei Bîrseanu, I. C. Panțu, Dionisie Făgărășanu — dascăli erudiți, cu studii superioare la marile universități din Europa — apoi studiind la universitățile din Viena, Berlin și Jena, el și-a însușit o cultură enciclopedică [1].

În formația intelectuală a lui Gh. Bogdan-Duică se resimte puternic influența cursurilor de filozofie și pedagogie pe care le-a urmat în Germania și care au imprimat întregii sale activități o direcție realistă, orientată spre realizarea unor studii analitice complexe.

Întors în țară, s-a lansat cu curaj în abordarea unor variate probleme de sociologie, pedagogie, istoriografie, istorie și critică literară, etnografie, folclor etc. [2]. A desfășurat totodată o intensă activitate publicistică [3].

Ocupația sa de bază a fost cea de profesor de limba și literatura română ; a mai ținut și cursuri de istorie și de limba germană. Ca profesor a funcționat la început la liceul din Sibiu, apoi la liceul Dimitrie Cantemir și la liceul Mihai Viteazul din București, unde a fost un timp

---

[1] Ion Crăciun și I. Breazu, *Bio-bibliografia lui Gh. Bogdan-Duică*, Cluj, 1936.

[2] Dumitru Popovici, *Evoluția concepției literare a lui Gh. Bogdan-Duică*, „Daco-romania — Buletinul Muzeului limbii române", volumul IX, 1936—1938, p. 15—55.

[3] În presă, Gh. Bogdan-Duică a colaborat la „Gazeta Transilvaniei" din Brașov în 1888, alături de I. Slavici și Gh. Coșbuc, la „Tribuna" din Sibiu etc.

și director. Gh. Bogdan-Duică a fost un eminent profesor, întrunind alese calități de pedagog : modest, cu o nesecată dorință de a învăța pe alții, plin de afecțiune părintească față de elevi. Pe drept cuvînt Eugen Speranția îl socotește pe Gh. Bogdan-Duică prototipul „profesorului model" [4].

După primul război mondial, întorcîndu-se în Ardeal, a fost numit profesor de istoria literaturii române moderne la Universitatea din Cluj. La Cluj, în afară de catedră, i s-a încredințat funcția de decan al facultății de filozofie și litere, iar apoi cea de rector al universității. Datorită bogatei sale activități științifice și didactice, el a fost ales membru al Academiei Române. În anul 1925 i s-a acordat premiul național de critică și istoriografie literară. Ca istoric și critic literar, a abordat variate probleme în publicațiile vremii [5].

Printre lucrările sale cele mai valoroase, care se disting prin erudiție, demne de remarcat sînt studiile : *Petru Maior* (1839), *Istoria literaturii române moderne*, *Întîii poeți munteni* (1922), *Gheorghe Lazăr* (1924), *Ion Barac* (1933) și altele.

Ca profesor și educator și-a expus ideile pedagogice în reviste sau în studii mai ample. A colaborat timp îndelungat la „Revista generală a învățămîntului", unde a ocupat și funcția de secretar, participînd în mod direct la conducerea revistei. A publicat studii în legătură cu probleme de învățămînt în revistele : „Noua revistă română", „Vremea nouă", „Telegraful român", „Convorbiri literare" etc.

Despre Gh. Bogdan-Duică nu putem afirma că a fost un pedagog teoretician, care și-a constituit un sistem pedagogic propriu. El a fost un om de școală, un profesor care, cunoscînd organizarea învățămîntului nostru, avînd totodată o vastă experiență pedagogică practică, a tratat în presa pedagogică variate probleme școlare, exprimînd cu curaj fie un punct de vedere original, fie poziții sugerate de mișcarea pedagogică mondială, mai ales de cea din Germania.

Trăind într-o epocă în care în fața organizării învățămîntului românesc se puneau spre rezolvare probleme foarte importante, el a avut curajul să intervină în dezbaterea acestora, spunîndu-și părerea răspicat, cu spirit critic, scoțînd din vastele sale cunoștințe multilaterale argumente, stabilind legăturile firești ale vremii sale cu trecutul și căutînd să deslușească perspectivele viitorului.

În articolul de față, vom dezbate principalele probleme care au constituit obiectul preocupărilor sale în materie de învățămînt și educație.

O problemă care l-a interesat îndeaproape pe Gh. Bogdan-Duică a fost aceea a pregătirii pedagogice a profesorilor. Pregătirea pedagogică, teoretică și practică, a profesorilor de liceu se făcea, începînd din anul 1898, în cadrul seminariilor pedagogice universitare. Privitor la organi-

[4] Eugen Speranția, *Figuri universale : Gh. Bogdan-Duică*, „Steaua", anul XVI, nr. 8/18 iulie 1965.

[5] A publicat la „Convorbiri literare", unde a făcut parte și din colectivul de redacție, la „Sămănătorul", „Viața Românească", „Luceafărul", „Tribuna Poporului" din Arad. Împreună cu Ion Slavici și cu alți colaboratori a luat parte la fundarea revistei „România Jună", iar între anii 1913—1914 îl găsim lucrînd la „Românismul", alături de V. Tîrban, V. Arion. Între cele două războaie mondiale a colaborat și la „Societatea de mîine" (Cluj), la „Națiunea" (Cluj), la „Țara Bîrsei" (Brașov) etc.

zarea acestor seminarii, Gh. Bogdan-Duică a făcut unele propuneri concrete în studiul său despre Seminarul pedagogic [6], cu scopul de a ridica nivelul de pregătire pedagogică a cadrelor didactice, precum şi prestigiul ştiinţei pedagogice. El s-a pronunţat pentru înlocuirea seminarului pedagogic universitar existent cu un seminar pedagogic liceal, pe care îl socotea mai potrivit pentru formarea viitorilor profesori, mai ales din punct de vedere al practicii pedagogice. Criticînd modul de organizare a seminarului universitar existent în Bucureşti, unde erau clase puţine şi studenţi mulţi şi se ţinea numai un curs de pedagogie practică, el propunea organizarea noului seminar într-un liceu instalat într-o clădire modernă. Acest seminar liceal trebuia să fie urmat de studenţii care dobîndiseră deja la universitate o pregătire ştiinţifică de specialitate de cel puţin trei ani. Frecventînd seminarul liceal, candidatul avea posibilitatea să cunoască temeinic şcoala.

O idee deosebit de importantă susţinută de el este şi aceea a formării profesorilor în cadrul seminariilor pedagogice nu numai ca bune cadre didactice, ci şi ca oameni de ştiinţă, ca eruditi cercetători în domeniul educaţiei şi al învăţămîntului. El considera că aceştia — activînd în diferite şcoli din ţară — trebuie să ştie să adune şi să prezinte observaţiile şi experienţa lor în lucrări interesante, care să contribuie la progresul ştiinţei pedagogice. Fiind martor al unor importante evenimente din mişcarea pedagogică românească de la sfîrşitul secolului al XIX-lea şi în primele trei decenii ale secolului al XX-lea, contemporan cu C. Dimitrescu-Iaşi şi Spiru Haret, el a aderat la mişcarea haretistă şi a luat poziţie faţă de atitudinea conservatoare a unor profesori cu vederi retrograde.

A participat activ la mai multe congrese ale corpului didactic : la Congresul din 1906 al cadrelor didactice din învăţămîntul secundar, la Congresul profesorilor de limbi clasice şi moderne din 1909 şi a colaborat la întocmirea „Chestionarului" dat de Ministerul Învăţămîntului în 1906, în care se puneau în discuţie unele probleme vitale ale învăţămîntului secundar.

O problemă pedagogică în legătură cu care Gh. Bogdan-Duică şi-a expus punctul său de vedere a fost aceea a trifurcaţiei şcolii secundare. Analizînd organizarea şcolii medii conform sistemului trifurcaţiei introdus de S. Haret prin legea învăţămîntului secundar din 1898, el a expus într-un studiu amănunţit [7] valoarea pedagogică a acestui sistem. Combătînd, cu solide argumente pedagogice şi psihologice, pe cei care susţineau reducerea duratei învăţămîntului — care era atunci de 8 ani — Gh. Bogdan-Duică arăta că :

„A scădea timpul de înrîurire (în liceu) este o măsură nepriincioasă scopurilor învăţămîntului secundar, care dă şi cultură generală, dar prepară şi cariere pentru speciali-

[6] Gh. Bogdan-Duică, *Seminarul pedagogic, Notiţe şi propuneri*, „Revista generală a învăţămîntului", Bucureşti, 1905.

[7] Gh. Bogdan-Duică, *Problemele organizaţiei şcolii secundare*, discurs rostit în şedinţa corpului didactic de la 9 sept. 1906, „Revista generală a învăţămîntului" nr. 2, 1906.

tatea viitoare și care, afară de aceasta, trebuie să ceară vreme destulă pentru a produce un bacalaureat, capabil să aibă liniștea etică a muncii de mai tîrziu" [8].

Susținînd legea învățămîntului secundar din 1898, el se ridica împotriva revenirii la legea instrucțiunii publice din 1864, care prevedea liceul unic, cu durata de 7 ani. El a susținut orientarea realistă a învățămîntului nostru mediu, fără să aibă o poziție exclusivistă față de studiile clasice. A arătat cu regret că în învățămîntul nostru secundar nu sînt create condiții favorabile pentru înflorirea studiilor clasice. Limbile clasice trebuiau dozate, după părerea lui, în programele liceelor alături de celelalte științe în așa fel, încît să contribuie la formarea cît mai completă a fiecărui elev. Pentru aceasta, trifurcația era socotită de el ca cel mai potrivit sistem pentru concretizarea „postulatelor unei bune pedagogii științifice". Referindu-se la programele analitice realizate conform sistemului trifurcației introdus în 1898, arăta că aceste programe „flexibile", adaptate fiecărei secții, se potrivesc cel mai bine cu necesitatea de a da cunoștințe cît mai variate elevilor, menținîndu-se totodată unitatea esențială a studiilor de cultură generală.

În perioada în care a funcționat ca director la Liceul Mihai Viteazul, studiind unele lucrări de psihologie scrise de Claparède, Binet, Mery și I. Genèvrier [9], ca și lucrările Congresului internațional de igienă din 1904 de la Nürenberg și ale Congresului de igieniști din 1905 de la Stuttgart, Gh. Bogdan-Duică a abordat și problema întocmirii orariilor în gimnazii și licee [10]. Această problemă era mult disputată la începutul secolului al XX-lea în țara noastră, deoarece cursurile în școala secundară nu erau bine organizate, avînd un număr mare de ore de curs atît dimineața, cît și după-amiază, ceea ce prejudicia pregătirii și sănătății elevilor. Gh. Bogdan-Duică a luat o atitudine critică față de această situație. Pe baza unor solide argumente psihologice, a susținut introducerea orarului pe o jumătate de zi în gimnazii și licee. Referindu-se la surmenajul elevilor, la efectele toxinelor acumulate în școli după o îndelungată activitate, el sublinia rezultatele negative ale unui astfel de program : oboseală intelectuală, slăbirea atenției și a memoriei elevilor, apariția unor boli. Gh. Bogdan-Duică propunea, pentru lichidarea acestei situații, organizarea în gimnazii și licee a unui program zilnic de 5—6 ore de cîte 45 minute, materia de învățămînt fiind astfel distribuită, încît să se dea „strictul necesar, pentru ca cultura și progresul țării să nu păgubească" [11]. Numai un astfel de orar putea duce la stabilirea unui program normal de lucru, condiție foarte importantă — după părerea sa — pentru buna funcționare a învățămîntului secundar.

---

[8] *Ibidem.*

[9] Se referă la lucrarea lui Claparède, *Psihologia copilului*, la lucrarea lui Binet, *La Fatigue intellectuelle* (1898) și la Mery și Genèvrier, *Hygiène scolaire* (1914)

[10] Gh. Bogdan-Duică, *Orarul antemeridian în gimnazii și licee*, Institutul de editură și arte grafice Flacăra, București, 1915.

[11] *Ibidem*, p. 12.

Gh. Bogdan-Duică a cercetat şi probleme privind conţinutul învăţământului, probleme de pedagogie generală şi de didactică specială. În cadrul cercetărilor de didactică, Gh. Bogdan-Duică s-a ocupat şi de problema manualelor şcolare [12]. Deosebit de interesante, în acest sens, sînt opiniile sale expuse în lucrarea *Părerii despre abecedar*, precum şi în alte articole publicate în „Revista generală a învăţămîntului" [13].

Făcînd o analiză critică a abecedarelor întrebuinţate în şcoala primară, el dădea unele indicaţii şi sugestii importante pentru îmbunătăţirea noilor abecedare care se pregăteau pentru anul 1908. Luptînd contra formalismului şi a denaturărilor pe care le conţineau abecedarele, el s-a pronunţat pentru întocmirea unor manuale cu conţinut realist, care să înzestreze pe elevi cu o orientare sigură în problemele reale ale vieţii.

Potrivit părerilor sale, la întocmirea noilor abecedare trebuia să se ţină seama într-o măsură mai mare de principiul intuiţiei, învăţătorul urmînd să realizeze, pe baza unui astfel de manual, „împreunarea citirii şi scrierii cu învăţămîntul intuitiv" [14]. Referindu-se la povestirile din abecedar, Gh. Bogdan-Duică arată că, dacă se urmăreşte obţinerea unor efecte cu adevărat pedagogice, temele acestor povestiri trebuiau luate direct din sfera de intuiţie a elevilor. El arăta că povestirile din abecedare trebuie să fie realiste, să nu provoace confuzii, să aibă tendinţe moralizatoare, care însă să nu îndepărteze pe copii de carte, ci să le trezească dragostea pentru studiu, să fie potrivite ca întindere, prezentate într-o formă corectă şi frumoasă, pe un ton vesel.

Metoda pe care trebuia s-o folosească învăţătorul în predarea cititscrisului era, după Gh. Bogdan-Duică, metoda cuvintelor normale [15], de care trebuia să se ţină seama şi în alcătuirea abecedarelor.

Gh. Bogdan-Duică făcea de asemenea observaţii importante referitoare la ilustraţiile din abecedare, la scrierea întrebuinţată, la exerciţiile fonetice, de sinteză, de repetiţie etc.

În calitate de profesor de limba şi literatura română, posedînd o bogată experienţă pedagogică, el s-a ocupat şi de unele probleme privind metodica predării limbilor moderne.

Cu un simţ critic dezvoltat, el a cercetat „cursurile" de limba română folosite în licee şi metodica predării acestui obiect de bază. Astfel, arăta că este greşit să se pună un accent prea mare pe studiul istoriei limbii înainte de a se cunoaşte foarte bine limba maternă propriu-zisă, citirea şi scrierea ei corectă. De asemenea, el considera greşită scindarea studiului limbii în morfologie fără sintaxă în clasa a II-a, lăsînd sintaxa fără morfologie la clasa a III-a.

---

[12] Gh. Bogdan-Duică, *Pedagogia experimentală şi abecedarele româneşti*, „Revista generală a învăţămîntului", V, 1909—1910, Bucureşti.

[13] *Carte de cetire pentru clasa a III-a primară urbană*, Bucureşti, 1921, 318 pagini; *Carte de cetire pentru divizia a III-a rurală*, anul II, Bucureşti, 1922, 391 pagini; *Carte de cetire pentru clasa a II-a primară urbană*, Bucureşti, f. a., 235 pagini; *Carte de cetire pentru clasa a IV-a primară urbană*, Bucureşti, f. a., 420 pagini; *Carte de cetire pentru divizia a III-a rurală*, anul II, Bucureşti, f. a., 391 pagini.

[14] Gh. Bogdan-Duică, *Păreri despre abecedar*, Ministerul Instrucţiunii şi Cultelor, Bucureşti, 1907, p. 15.

[15] *Ibidem*, *Psihologii moderni despre cuvintele normale*, „Revista generală a învăţămîntului" anul V, 1909—1910, Bucureşti.

Referindu-se la bucățile de literatură care se foloseau pentru analize și exerciții gramaticale, el critică alegerea greșită a unor bucăți. Duică se pronunță mai mult pentru folosirea prozei în analizele gramaticale decît a poeziei. Poezia, după părerea sa, trebuia privită ca o „artă superioară și sentimentele trezite de ea trebuiau să fie gustate în special în cadrul orelor de literatură".

În lucrările sale cu privire la metodica predării literaturii în licee el face referiri la preocupările existente în Germania în octombrie 1903 avusese loc Congresul de la Weimar, în cadrul căruia o serie de profesori, artiști etc. s-au ocupat îndeaproape de chestiunea metodicii limbii și literaturii materne. Cunoscînd problemele puse la acest congres, precum și lucrările unor metodicieni de frunte, Gh. Bogdan-Duică a scris mai multe articole cu privire la metodica predării limbii materne.

Dușman al formalismului, el arăta că filologul trebuie să aibă misiunea de a învia, nu de a ucide, opera poetică, de a trezi în sufletul elevilor sentimente puternice, care să influențeze conduita lor. El considera că literatura trebuie să cultive înalte sentimente etice și estetice, că esențialul în explicația unei opere literare în orice clasă este ca elevii să înțeleagă și să simtă opera de artă ca un întreg. În studiile sale *Literatură în clasa a VIII-a* și *O carte pentru clasa a VIII-a*, el cerea să se întocmească un manual pentru clasa a VIII-a de liceu care să conțină cît mai puține cunoștințe de „filologie sacră", cît mai mult folclor, cît mai multă literatură și studii de filologie cu caracter monografic. Criticînd manualul lui P. V. Hanes *Literatură română modernă pentru clasa a VIII-a* (apărut în 1904), în care considera că autorul a introdus unele bucăți de literatură lipsite de sensibilitate, Gh. Bogdan-Duică susținea ideea că tot ce nu prilejuiește un comentar artistic trebuie înlăturat.

Patriot înflăcărat, dornic de a face cunoscute elevilor săi frumusețile creației poporului nostru, Gh. Bogdan-Duică se pronunță pentru introducerea studiului folclorului în cadrul orelor de literatură la clasa a VIII-a:

„De ce n-am merge cu vremea, de ce nu am face pe acest popor cunoscut cît se poate mai bine încă de pe băncile școlii? De ce n-am face în clasa a VIII-a loc folcloristicei române" ? [16]

Din sfera didacticii speciale, Gh. Bogdan-Duică s-a ocupat de tratarea unor probleme de pedagogie generală și de istoria pedagogiei. Deosebit de importantă pentru școala secundară românească este traducerea pe care a făcut-o în 1907 manualului de *Pedagogie practică* a lui Ad. Matthias [17], o excelentă didactică ce a servit cel puțin două decenii ca lucrare pentru pregătirea unora dintre membrii corpului nostru didactic secundar [18]. Această lucrare a fost reeditată în 1919, fiind deosebit de utilă în acea vreme, timp de doisprezece ani neființînd încă nici o operă originală națională.

[16] Gh. Bogdan-Duică, *Relativ la metodica limbii române. O carte pentru clasa a VIII-a*, „Revista generală a învățămîntului", nr. 5, 1 decembrie 1900, București p. 356.

[17] Șt. Bîrsănescu, *Istoria pedagogiei românești*, în „Istoria filozofiei moderne", vol. V, București, 1941, p. 706.

În perioada activităţii sale didactice desfăşurate la Cluj, pe baza unei vaste cercetări ştiinţifice, Gh. Bogdan-Duică a elaborat valoroasele monografii despre Gh. Lazăr, Simion Bărnuţiu, Ion Ionescu de la Brad, Ion Barac.

În lucrările sale, Gh. Bogdan-Duică a subliniat importanţa studiilor de istoria pedagogiei atît pentru dezvoltarea învăţămîntului, cît şi pentru formarea cadrelor didactice. La baza cercetărilor de istoria pedagogiei el consideră că trebuie să stea bogate cunoştinţe de istoria filozofiei, de sociologie, pe baza cărora se poate înţelege în mod critic istoria învăţămîntului, a ideilor pedagogice, se poate înţelege cum au apărut acestea în mintea unor pedagogi şi cum s-au reflectat apoi în învăţămînt, ce a rămas din ele, de ce unele au rămas valabile pînă în zilele noastre, modul în care au modificat conţinutul învăţămîntului.

Pe baza unei vaste documentări, folosind studiul comparativ al tuturor lucrărilor scrise despre Gh. Lazăr de către predecesorii săi, urmărind cu perseverenţă disecarea faptelor, a datelor biografice şi bibliografice, el a întocmit monografia despre Gh. Lazăr. Prin această monografie a urmărit, aşa cum singur arată, să-l descifreze „pe Lazăr ca personalitate ştiinţifică bogată ; de o acută simţire la orice atingere ; imaginînd meniri proprii şi naţionale mari ; voind să realizeze stăruitor ce imagina ;...“ [18].

Căutînd să încadreze personalitatea lui Gh. Lazăr în mediul social-istoric în care s-a dezvoltat, Gh. Bogdan-Duică a introdus în monografia sa bogate fapte din istoria Transilvaniei, din istoria Avrigului.

Gh. Bogdan-Duică reuşeşte să evidenţieze puternic în monografia sa contribuţia lui Gh. Lazăr la întocmirea manualelor şcolare româneşti, precum şi lupta lui pentru întemeierea şcolii româneşti.

În anul 1924, o dată cu apariţia volumului monografic despre personalitatea lui Gh. Lazăr, el a mai realizat, împreună cu Gh. Popa-Lisseanu, o culegere de texte în care urmăreşte să înmănuncheze întreaga operă scrisă de Gh. Lazăr şi să dea în rezumat tot ce s-a publicat mai de seamă despre opera culturală a acestuia.

Întocmirea studiilor cu privire la Gh. Lazăr nu este o realizare întîmplătoare. Nu putem să nu punem în legătură această preocupare cu spiritul patriotic care domină întreaga sa activitate. El însuşi arăta motivul care l-a făcut să-i arate lui Gh. Lazăr marea sa preţuire : „Gh. Lazăr, orientînd prin ideea de naţionalitate pe care şi-o luase drept călăuză întreaga noastră viaţă intelectuală din secolul trecut, a ajuns să fie considerat un simbol al culturii noastre naţionale“ [19].

De acelaşi ţel patriotic era animat Gh. Bogdan-Duică şi cînd scria ulterior monografia lui despre Simion Bărnuţiu [20], bazată, de asemenea, pe un vast material documentar. Cu toate că este mai mult o lucrare de istorie, această monografie reuşeşte să surprindă personalitatea lui Bărnuţiu ca profesor şi pedagog. Autorul consacră unele capitole ideilor

---

[18] Gh. Bogdan-Duică, *Gheorghe Lazăr, Cultura naţională*, Bucureşti, 1924, Academia Română, Memoriile secţiei literare, seria III, tomul I, Memoriul 6, p. 135.

[19] Gh. Bogdan-Duică şi Gh. Popa-Lisseanu, culegerea intitulată : *Viaţa şi opera lui Gh. Lazăr*, Ministerul Instrucţiunii, Bucureşti, 1924.

[20] Gh. Bodgan-Duică, *Viaţa şi ideile lui Simion Bărnuţiu*, Cultura naţională Bucureşti, 1924.

pedagogice ale lui Simion Bărnuțiu și subliniază aportul acestuia la dezvoltarea pedagogiei prin publicarea lucrării *Pedagogia* (prelucrată după germanul Herman Niemeyer, cu adăugiri privind aplicarea ei la românii moldoveni), lucrare care a servit mult timp în țara noastră pentru pregătirea profesorilor.

În afara acestor lucrări monografice, care privesc istoria învățământului și a gîndirii pedagogice românești, Gh. Bogdan-Duică a mai făcut și alte cercetări asemănătoare, dîndu-le însă o mai mică amploare (despre Theodor Diamant, Ion Ionescu de la Brad etc.).

Considerăm că activitatea lui Gh. Bogdan-Duică ca cercetător în domeniul învățămîntului și al educației este demnă de relevat. Personalitatea sa ca profesor și om de știință care și-a pus întreaga activitate în slujba intereselor poporului român și a școlii românești poate servi drept exemplu pentru cadrele didactice și pentru cercetătorii din domeniul pedagogiei.


## *Г. БОГДАН-ДУЙКЭ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬ ВОПРОСОВ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ*

*(Резюме)*

*В данной статье анализируется деятельность Г. Богдана-Дуйкэ, известного историографа и литературного критика, преподавателя в лицее и в университете, со дня рождения которого исполнилось 100 лет.*

*Автор анализирует в особенности вклад Г. Богдана-Дуйкэ в обсуждении таких вопросов как подготовка учителей в педсеминариях, составление расписания уроков, методика преподавания родного языка, разработка школьных учебников. По всем этим вопросам Г. Богдан-Дуйкэ выступал против формализма, за воспитательный характер обучения.*

*Подчеркивается также значение некоторых трудов Богдана-Дуйкэ: монографий о Г. Лазэре, С. Бэрнуциу и др.*

## *GH. BOGDAN-DUICA, PROFESSEUR ET CHERCHEUR EN MATIÈRE D'ÉDUCATION ET D'ENSEIGNEMENT*

*(Résumé)*

*L'auteur analyse dans cet article l'activité de Gh. Bogdan-Duică, historiographe et critique littéraire connu, professeur de lycée et professeur universitaire, né il y a 100 ans.*

*On expose les principaux problèmes qui ont constitué l'objet de ses préoccupations en matière d'éducation et d'enseignement, tels que le problème de la préparation pédagogique des professeurs dans le cadre des séminaires pédagogiques, le problème de l'horaire des lycées et des gymnases, le problème de la méthodologie de l'enseignement des langues maternelles, le problème des monuels scolaires. A cet égard, Bogdan-Duică se prononçait contre le formalisme, recommandant la rédaction de manuels à contenu réaliste, basés sur le principe de l'intuition. Dans ses travaux relatifs à l'enseignement de la littérature dans les lycées, il considérait que le philologue a la mission de faire naître dans l'âme des éléves de hauts sentiments étiques et esthétiques, capables d'influencer leur conduite.*

*On souligne ensuite l'importance de certains travaux élaborés par Gh. Bogdan-Duică: les monographies sur Gheorghe Lazăr, Simion Bărnuțiu et autres.*

## GH. BOGDAN-DUICA, THE PROFESSOR AND EDUCATIONALIST

*This is a general survey of the work of Gh. Bogdan-Duica, the well-known literary critic, historian and professor, on the hundredth centenary of his birth. It shows the main questions of education he concerned himself with, viz. the educational training of teachers in the Teacher Training Colleges, the time-table of junior and senior high schools, the methodology of teaching the various subjects, the question of textbooks. In this latter respect the author says Bogdan-Duica was strongly opposed to formalism and all in favour of realistic textbooks based on the principle of intuition. In his works on the teaching of literature in the secondary schools, Bogdan-Duica maintained that it was the philologist's task to impress the pupil with lofty ethical and aesthetic feelings that would influence his conduct.*

*Also emphasized in the article is the importance of his monographs on Gh. Lazăr, Simion Bărnuţiu and others.*

# PUBLICISTICA PEDAGOGICĂ A LUI IOAN SIMU

*Lector univ. V. TÎRCOVNICU și V. GOIAN*

Ioan Simu și-a desfășurat cea mai mare parte din activitatea sa de învățător la școala populară românească din Reșița, între anii 1872 și 1894. În acest timp se accentuaseră tendințele de dominație economică și politică a moșierimii și burgheziei maghiare, care căuta să împingă pe planul al doilea burghezia română și celelalte burghezii naționale din Transilvania și Banat[1]. Cu toate că legea învățământului din 1868 acorda dreptul de înființare de școli cu limba de predare maternă, totuși ea prevedea studiul obligatoriu al limbii maghiare chiar în școlile poporale ale celorlalte naționalități. La început, burghezia română a adoptat o poziție progresistă, cerînd ca limba străină care urma să fie învățată de elevii școlilor elementare să fie aleasă de către cel care întreține școala. Treptat însă, pătura conducătoare din Ungaria a impus un număr tot mai mare de ore pentru studiul limbii maghiare, în detrimentul limbii materne, ajungîndu-se, în primul deceniu al secolului al XX-lea, la obligativitatea cunoașterii temeinice a limbii maghiare de către toți elevii școlilor elementare.

Învățămîntul poporal român mai era ținut și de tutela exercitată de biserică, școlile fiind în cea mai mare parte confesionale, iar învățătorii dependenți de organele bisericești. În aceste condiții era greu ca școlile românești să fie ferite de curentul de maghiarizare, iar pe de altă parte, era greu să fie orientată școala populară într-un spirit realist practic — cerut de gradul de dezvoltare economică și culturală a societății — scoțînd-o astfel de sub influența bisericii.

Acest lucru a încercat să-l realizeze învățătorul Ioan Simu, originar din comuna Răchitova, din apropiere de Oravița. Era din familia unui fierar. Și-a făcut studiile gimnaziale la Lugoj, apoi a urmat cursurile Preparandiei din Arad. A funcționat ca învățător cîtva timp la Lugoj, apoi a fost transferat la Reșița, la școala română ortodoxă de sub patronatul Societății căilor ferate austro-ungare, unde și-a desfășurat cea mai mare parte din activitatea sa pînă la pensionare.

În afară de activitatea sa de dascăl, Ioan Simu a mai fost redactor, proprietar și editor la revista „Ludimagister". Revista a apărut de la 16 martie 1886 pînă la 28 decembrie 1886 (24 numere), iar de la această dată a căpătat denumirea de „Pedagogul român". Simu a depus o muncă încordată pentru a asigura existența acestei reviste, precum și

1 *Din istoria Transilvaniei*, vol. II, Editura Academiei Republicii Socialiste România, p. 188.

a anexei sale umoristice „Balaurul" (20 ianuarie 1887—13 ianuarie 1888). Cele mai multe articole erau scrise de el. Din acestea se constată că Simu avea o cultură aleasă, că-i erau bine cunoscute literatura germană, cea română şi cea maghiară şi că avea temeinice cunoştinţe de limba latină.

În primul număr al revistei „Ludimagister" el arăta că :

„Scopul ei este promovarea şi apărarea intereselor învăţătorilor români din Ungaria şi Austria... este luminarea, este cultivarea noastră proprie prin noi, prin propriile noastre puteri ; este unirea noastră într-un agregat solid şi de valoare... [2].

În revistele editate de Ioan Simu găsim tratate atît probleme cu caracter pedagogic teoretic, cît şi aspecte ale vieţii materiale şi culturale ale învăţătorilor, ale luptei lor pentru emanciparea de sub tutela bisericii. Unele articole se referă la slaba salarizare a învăţătorilor şi se citează cazuri cînd aceştia nu-şi primeau la timp salariile. Altele se referă la abuzurile administraţiei civile şi bisericeşti, care micşora după bunul plac aceste salarii. Multe articole apărau dreptul învăţătorilor.

Mult mai importante decît aceste articole de polemică şi de apărare a unor interese locale sînt articolele din care rezultă concepţia iluministă, progresistă a învăţătorului reşiţean Ioan Simu. El îşi dădea seama că societatea este împărţită în clase sociale şi că învăţămîntul, cultura, morala dintr-un anumit timp servesc interesele clasei stăpînitoare. În sînul clasei stăpînitoare, arăta el, normele morale pe care aceasta le predică nu sînt respectate, stăpînii fiind „mizerabili precupeţi" care speculează buna credinţă a poporului.

Nu numai masele populare erau sub influenţa moralei şi a culturii clasei stăpînitoare, ci şi învăţătorii. Aceştia se calificaseră în institutele create şi susţinute de societatea respectivă, iar dezvoltarea lor era dependentă de mijloacele pe care societatea timpului le punea la dispoziţie.

Referindu-se la educaţia din orînduirile sociale trecute, Simu observă că „nicicînd... n-a fost educaţiune generală a maselor poporului adevărată educaţiune umanistică... căci dînsa era numai o zestre a claselor avute sau a celor de la putere" [3]. Ca susţinător al acestor idei, el a fost acuzat de mai multe ori în revistele vremii că ar fi socialist. În realitate, concepţiile lui sociale sînt limitate şi el însuşi a negat că ar fi socialist [4].

Referindu-se la şcoala burgheză, el arăta că deşi aceasta este mijlocul principal de cultivare a maselor, conţinutul ei n-a fost adaptat intereselor celor mulţi, ci a servit intereselor clasei stăpînitoare.

Învăţătorul reşiţean mai arăta că societatea modernă cere ca omul să aibă nu numai cunoştinţe, ci şi să ştie să acţioneze : „Nu numai a avea spirit luminat, dar a şi putea lucra ; nu numai a pricepe cu mintea, dar şi a produce cu mîinile..." [5]. Rezultă că Simu îşi dădea seama că în şcoala burgheză teoria era ruptă de practică şi că ar fi necesar ca învă-

[2] „Ludimagister", anul I, nr. 1, p. 1.
[3] *Ibidem*, anul I, nr. 3, p. 5.
[4] *Ibidem*, anul I, nr. 5, p. 8 şi nr. 12, p. 3.
[5] *Ibidem*, anul I, nr. 4, p. 5.

ţămîntul să dezvolte spiritul elevului şi totodată să-l exercite în lucruri folositoare pentru viaţă.

O problemă de pedagogie teoretică asupra căreia Simu a reflectat, aducînd în revista „Ludimagister" valoroase contribuţii pentru acea vreme este aceea a puterii şi a limitelor educaţiei. El arăta că dezvoltarea personalităţii copilului este rezultatul interferenţei mai multor factori. Realizarea scopului educaţiei depinde — după părerea sa — de trei elemente care „mărginesc" sau limitează influenţa educaţiei : margini subiective, margini obiective şi margini absolute.

Marginile subiective le constituie individualitatea elevului. Ea este formată din „germenii" pe care copilul îi aduce la naşterea sa. După cum se vede, este vorba de „germeni", nu de calităţi. Această latură subiectivă a educaţiei nu se poate cunoaşte uşor şi nici de la început, dar ea va forma mai tîrziu, după dezvoltarea sa — prin influenţa educaţiei — valoarea personală şi socială a omului. Aceşti germeni (în înţelesul de dispoziţii) pot fi cunoscuţi „abia după ce au pornit şi au început deja a se dezvolta". În privinţa acestei dotări native, copiii nu sînt însă egali, arăta I. Simu. Educatorul trebuie totuşi să plece de la premisa că toţi copiii sînt educabili, că fiecare are posibilitatea să se dezvolte, în condiţiile unei educaţii corecte. Educatorul, spunea Simu în legătură cu această problemă, să nu considere „că elevul său ar fi lipsit cu desăvîrşire de darurile spirituale ; căci se ştie cum că nici germenii seminţelor nu încolţesc şi nu se dezvoltă în acelaşi timp şi cu aceeaşi repeziciune" [6]. I. Simu îndeamnă pe educator să stăruiască, să folosească mijloace şi căi multiple de antrenare a elevilor în diferite activităţi, experienţa dovedind că în acest mod mulţi elevi încep să se ocupe cu lucruri pentru care la început nu dovedeau nici interes, nici pricepere.

Marginile obiective se află în mijloacele de educaţie. Sînt mulţi factori care influenţează dezvoltarea copilului. Unii pot ajuta acţiunea educatorului, alţii o pot frîna. Ioan Simu afirma că influenţa cea mai puternică asupra dezvoltării o are educaţia : „...experienţa ne-a dovedit cum că activitatea educativă dinadins îngrijită de crescătoriu nu se poate altera şi succesul depinde mai cu seamă de la priceperea şi activitatea educatorului" [7].

Marginile absolute ale educaţiei le constituie maturizarea elevului, atunci cînd încetează influenţa educatorului. Procesul de educare însă nu se termină, ci de acum devine predominant procesul de autoeducare.

Din părerile sale privind puterea educaţiei se desprinde încrederea în posibilităţile largi pe care le are educatorul de a contribui la dezvoltarea personalităţii elevului, atunci cînd această influenţă se face sistematic şi intenţionat. Încrederea sa în puterea educaţiei era atît de mare, încît considera că fără educaţie organismul social ar degenera, oamenii s-ar sălbătici. El credea, ca orice iluminist, că educaţia este mijlocul de transformare a societăţii, că ea aduce fericirea poporului, ba chiar că ea „este unica operă omenească care va face cu timpul superflue resbelele sălbatice" [8].

---

[6] „Ludimagister", anul I, nr. 15, p. 1.
[7] *Ibidem.*
[8] *Ibidem*, anul I, nr. 18, p. 1.

Ioan Simu cerea ca învățătorul să cunoască mult mai mult decît elevul pe care-l instruiește. În planurile de învățămînt ale școlilor pedagogice nu figurau — cu ponderea cerută de societatea modernă — științele reale, care ajută atît de mult la înaintarea culturală a poporului. De aceea, Simu propunea ca învățămîntul pedagogic să capete o orientare realistă și să fie adecvat specificului muncii instructiv-educative. El preconiza că pe lîngă institutele pedagogice să se organizeze expoziții școlare permanente, spre a face cunoscute preparanzilor cele mai noi mijloace de instrucție și cele mai noi metode care au dat rezultate în practica școlară. În expoziții ar fi bine să se găsească și cărți pentru tineret, colecții pentru predarea științelor naturii etc. Asemenea mijloace alături de școlile de aplicație, ar iniția pe viitorii învățători în problemele practice ale instruirii tineretului de care ei se izbesc mai ales în primii ani de învățămînt.

Ioan Simu a militat, prin revistele sale, pentru „a lăți cunoștințele pedagogice în tot modul și prin toate mijloacele posibile" și pentru apăra interesele învățătorilor. El observase că forurile ecleziastice, cînd arbitrau neînțelegerile dintre preoți și învățători, nu dădeau niciodată dreptate învățătorului, chiar cînd era vinovat preotul. Menținerea învățătorului într-o stare de dependență față de preot era un obiectiv urmărit cu perseverență în școlile pedagogice confesionale și era pregătit chiar din timpul anilor de studiu, prin includerea în planurile de învățămînt a unor obiecte ca tipicul și cîntarea bisericească.

Multe pagini din „Ludimagister" și din „Pedagogul român" reflectă dorința de emancipare a învățătorilor de sub tutela apăsătoare a bisericii. Învățătorii publicau articole în care criticau abuzurile unor preoți și comportarea lor necorespunzătoare față de școală și față de oameni. Atacurile împotriva bisericii erau uneori violente. Învățătorii arătau că, deși legea prevedea ca preoții să catehizeze pe școlari, aceștia nu se prezentau la ore și astfel tot asupra lor cădea și această sarcină fără a se plăti ceva.

Față de această situație, spunea Simu, pentru emanciparea învățătorilor sînt necesare două condiții: cultură superioară și salarizare mai bună. El recomanda ca pregătirea școlară a unui viitor învățător să dureze 16 ani, și anume: 4 ani școala elementară, 4 ani gimnaziul, 4 ani institutul pedagogic și 4 ani învățămîntul superior, pentru ca această pregătire să fie egală cu a preoților și a altor funcționari superiori.

Situîndu-se pe poziția burgheziei naționale progresiste, Simu cerea ca învățămîntul în școlile medii și superioare să se facă în limba maternă. El sublinia faptul că popoarele care doresc să-și păstreze ființa națională caracterul propriu și care nu vor să se „amalgameze" cu alte popoare trebuie să cultive tineretul în școli proprii și în limba proprie. În instituțiile de învățămînt studierea limbilor străine să fie numai un mijloc pentru a cunoaște cultura altor popoare.

Din numeroase articole publicate de Simu se desprinde importanța pe care o acorda el limbii naționale, ca însemnat mijloc pentru educația elevilor. El spunea că: „Scopul urmărit prin cultivarea limbii materne este ca elevul să înțeleagă corect cugetele altora, exprimate prin limbă

și să-și poată exprima propriile sale gînduri ușor și corect"[9]. Această concepție a sa despre importanța limbii materne în procesul educativ l-a determinat să ceară ca în pregătirea viitorilor învățători studiul limbii materne să ocupe un loc important în planul de învățămînt.

Deși învățător la o școală confesională, el s-a dovedit a fi un spirit deschis ideilor noi, progresiste și a înțeles să apere pe învățători fără diferență de confesiune și de naționalitate. Așa, de exemplu, în *Apelul către învățătorii români din coroana Ungariei*, îi îndemna ca „fără diferență de confesiune"[10] să participe la consfătuirea care se va ține în vederea creării unei asociații de ajutor reciproc a învățătorilor români, unguri, sîrbi, germani, cehi.

Înțelegerea între cetățenii de diferite naționalități ai statului multinațional austro-ungar era condiționată, după părerea pedagogului Simu, și de gradul în care aceștia se cunosc între ei. În cunoașterea reciprocă, un rol important acorda Simu geografiei și predării ei în școală : „Care popoare se cunosc, se iubesc ; care nu se cunosc, se urăsc și se demit la cel mai sălbatic pas, la războiu"[11]. Cunoașterea popoarelor între ele, cunoașterea reciprocă a moravurilor, a limbii, a tradițiilor culturale și artistice va determina stima și respectul lor reciproc, susținea Ioan Simu.

Deși în paginile revistei sale Ioan Simu a luptat împotriva exclusivismului național, a politicii șovine duse de guvern, dar și a atitudinii naționaliste exclusiviste a unor cercuri ale burgheziei românești, concepția sa în legătură cu modul de rezolvare a problemei naționale este limitată. El concepea această rezolvare sub forma educării oamenilor în spiritul înfrățirii între popoare, al înțelegerii reciproce, însă nu a văzut clar care sînt rădăcinile adînci ale urii între popoare și nu a înțeles că numai răsturnarea capitalismului și înlăturarea exploatării creează premisele rezolvării juste a problemei naționale.

Una din ideile pedagogice progresiste tratate în numeroase articole din „Pedagogul român" de către Simu este ideea legării conținutului învățămîntului de viață, de practică. El cerea ca elevii să se ocupe în școală, pe lîngă studiile teoretice, și cu gimnastică, desen, agricultură, grădinărit, lucrări tehnice industriale, lucru de mînă pentru fete. În coloanele revistelor editate de el, s-au publicat știri în legătură cu orientarea practică a învățămîntului din alte țări (Germania, Italia, Franța etc.) și mai ales în legătură cu propunerile ce se făceau în acest sens din masa învățătorilor. Simu a luat parte la discuțiile în legătură cu programa de lucru manual întocmită de George Moian și a publicat articole ale altor cadre didactice pe această temă. În „Pedagogul român" din anul 1883 el arăta rezultatele remarcabile obținute de învățătorii din Austria la expoziția agricolă din Graz, unde aceștia prezentaseră soiuri de pomi și legume, cereale și plante industriale cultivate împreună cu elevii în grădinile școlare. Pornind de la aceste constatări, Simu a întocmit un proiect de statut pentru înființarea unei „Reuniuni de agricultură

9 „Pedagogul român", anul III, nr. 4, p. 1.
10 „Ludimagister", anul I, nr. 7, p. 1.
11 „Pedagogul român", anul VI, nr. 1, p. 19.

și horticultură a învățătorilor din dieceza Caransebeșului", pentru ca învățătorii să aibă posibilitatea unei instruiri și a unei documentări mai competente, mai ales în direcția horticulturii, a albinăritului și în a creșterii viermilor de mătase, ținînd seama de tradițiile existente și de condițiile fizico-geografice din această regiune. Deși reuniunea nu a fost înființată, ideea aceasta reflectă preocupările lui Simu pentru un învățămînt cu caracter practic.

Ioan Simu era însă un practician îngust. El a fost conștient de interdependența dintre știință și practică, arătînd că dezvoltarea materială ajută la dezvoltarea culturii și a științei, ajută pe oameni în activitatea lor practică, însă el susținea că: „Cultura spirituală și materială se sprijinesc mutual"[12]. Din această concepție asupra culturii și a rolului ei activ în dezvoltarea societății se desprinde ideea că Simu n-a înțeles rolul determinant pe care-l are baza economică a societății asupra formelor conștiinței sociale.

În ceea ce privește ponderea ce trebuie acordată diferitelor ramuri ale științei în instruirea maselor, el s-a orientat mai bine. De nenumărate ori el a arătat că în epoca modernă nu mai este suficient ca elevii să învețe în școala elementară numai cititul, scrisul și unele elemente de aritmetică, ci trebuie să se acorde tot mai mult loc științelor reale, științelor care ajută pe om în muncă. În articolul său *Școala și progresul*, el arăta necesitatea ca școlarii să fie orientați în geometrie, desen și contabilitate, iar predării acestor obiecte să li se dea o orientare practică. După ce elevii vor învăța geometria, trebuie să știe să măsoare suprafețe și volume; cunoștințele de geometrie să fie strîns legate de cele de fizică și matematică.

Pentru orice om — Simu se referea mai ales la negustori, la meseriași și la agricultori — este necesară cunoașterea contabilității. Aceasta se poate preda în școala poporală, susținea el.

În același articol, el recomanda ca, în predarea geografiei, pe lîngă folosirea hărților și a altui material didactic, să se pună accent și pe folosirea excursiilor. Elevii trebuie să vadă forme de relief, localități, întreprinderi și să cunoască viața poporului. Învățătorul, mai ales, trebuie să cunoască direct multe din locurile patriei despre care vorbește elevilor: „Un învățător turist va preda prelegerea sa din geografia patriei cu un succes de mii de ori mai favoritoriu pentru educațiunea elevilor, decît altul carele se căznește a descrie locuri și oameni pe care nu i-a văzut".

Figura dascălului Ioan Simu, învățătorul publicist din Reșița, se desprinde din paginile istoriei învățămîntului din Banat. Deși în gîndirea lui pedagogică apar unele contradicții — specifice de altfel concepțiilor burgheze progresiste — ideile sale în legătură cu rolul educației în formarea personalității omului, ideile asupra pregătirii cadrelor didactice, asupra interdependenței dintre teorie și practică, constituie esența contribuției sale la răspîndirea concepțiilor pedagogice înaintate printre învățătorii români din Banat.

[12] „Pedagogul român", anul VI, nr. 1, p. 19.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПУБЛИЦИСТИКА ИОАНА СИМУ

*(Р е з ю м е)*

*В статье проводится краткий анализ деятельности учителя Иоана Симу, в Банате в XVIII-ого века, а также в журнале „Ludimagister". Статьи, опубликованные Иоаном Симу на страницах этого журнала, как и в других журналах, освещают его вклад в защиту интересов румынских учителей и румынской культуры.*

*Журналы, изданные Иоаном Симу, печатали как статьи теоретического характера, так и описания материальной и культурной жизни учителей. Несмотря на то, что педагогической концепции И. Симу присущи некоторые противоречия, его мысли в связи с подготовкой учителей, о взаимоотношении теории и практики представляют ценный вклад в распространение прогрессивной педагогики в Банате.*

## L'ACTIVITE PEDAGOGIQUE DE IOAN SIMU

*(R é s u m é)*

*L'auteur présente l'activité de maître d'école déployée par Ioan Simu en Banat, vers la fin du XVIII-e siècle, ainsi que son activité à la revue „Ludimagister". Les articles publiés par Ioan Simu dans cette revue, de même que d'autres publications, mettent en lumière sa contribution à la défense des intérêts des instituteurs roumains et au progrès de la culture roumaine. Dans les revues éditées par Ioan Simu on traitait des problèmes théoriques et aussi des aspects de la vie matérielle et culturelle des instituteurs. Bien que dans sa pensée pédagogique apparaissent certaines contradictions, ses idées sur le rôle de l'éducation dans la formation de la personnalité de l'homme, les idées concernant la préparation des cadres didactiques et l'interdépendance de la théorie et de la pratique, constituent sa contribution à la diffusion des conceptions pédagogiques avancées parmi les maîtres d'école roumains de Banat.*

## THE PEDAGOGICAL WRITINGS OF IOAN SIMU

*(A b s t r a c t)*

*The author presents Ioan Simu's activity as a teacher and writer on educational questions in the late 18th century Banat. The articles he contributed to the magazine „Ludimagister" and other publications show him as a defendant of the Romanian schollmasters' interests and Romanian culture. Though not devoid of certain contradictions, his ideas on the role of education in the formation of human personality, on teaching staff training, on the interdependence between theory and practice are as many valuable contributions to the dissemination of advanced pedagogical ideas among the Romanian teachers in the Banat.*

# DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

## ASPECTE METODOLOGICE ALE ACȚIUNII DE PERFECȚIONARE A SISTEMULUI NOSTRU DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Analizînd cu adîncă pătrundere procesul construcției socialiste din țara noastră, documentele Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român relevă și funcția socială fundamentală a învățămîntului în societatea socialistă: școala, învățămîntul socialist de stat reprezintă „principalul izvor de cultură și factor de civilizație" [1]. Dezvoltarea și perfecționarea continuă a învățămîntului de toate gradele reprezintă, de aceea, după cum precizează tovarășul Nicolae Ceaușescu, „unul din obiectivele importante ale politicii partidului și statului nostru" [2].

Forța motrică principală a dezvoltării învățămîntului o constituie legătura lui strînsă cu cerințele mereu crescînde ale construcției socialiste [3]. Această legătură asigură mersul ascendent al învățămîntului din România socialistă, capacitatea lui în continuă dezvoltare de a se adapta, în mod activ, exigențelor progresului social și tehnic-științific. Izvorăște care — pe temeiul arătat mai sus — asigură perfecționarea continuă a sistemului de învățămînt și a conținutului său instructiv-educativ sînt:

1) concepția înaintată, marxist-leninistă, despre natură și societate — fundamentul ideologic al teoriei și practicii educației;

2) tradițiile progresiste ale școlii românești — constituind un sistem de concepții și metode cristalizate în decursul istoriei și concretizate în ansamblul experienței viabile a pedagogiei din țara noastră;

3) experiența pedagogică universală, valorificată cu discernămînt critic prin prisma cerințelor specifice ale țării noastre și cu ajutorul metodelor științifice ale pedagogiei comparate.

Congresul al IX-lea al P.C.R. a stabilit *principalele direcții* ale perfecționării sistemului nostru de învățămînt *în etapa actuală*: pregătirea condițiilor pentru mărirea duratei învățămîntului obligatoriu; extinderea învățămîntului mediu, prin înființarea, pe lîngă licee de cultură generală, a unor licee de specialitate (industriale, agricole, economice, pedagogice); dezvoltarea mai departe a învățămîntului profesional și a învățămîntului superior, îndeosebi a celui tehnic și economic; extinderea învățămîntului seral și fără frecvență (mediu și superior).

Pîrghia principală în realizarea acestui complex de măsuri o reprezintă îmbunătățirile „ce se vor aduce sistemului de învățămînt, programelor și manualelor școlare, potrivit cu cerințele producției și noile cuceriri ale științei și culturii" [4].

★

---

1 *Congresul al IX-lea al P.C.R.*, Editura politică, 1965, p. 62.
2 *Ibidem*, p. 61.
3 *Ibidem*, p. 61.
4 *Ibidem*, p. 778.

Sistemul nostru de învățământ are un caracter *unitar*, determinat de finalitatea lui unică — formarea constructorului societății socialiste —, precum și de orientarea ideologică unică a procesului instructiv-educativ. Datorită caracterului lui unitar, oferă posibilitatea unei circulații libere, pe toate treptele sale. *Unitatea* sistemului nu este statică, ci *dinamică*, în sensul că diferitele forme, niveluri și verigi ale învățământului evoluează *convergent*, tinzînd la adîncirea corelării lor și la dezvoltarea lor armonioasă, echilibrată, planic coordonată. Datorită interdependenței strînse a componentelor sistemului de învățământ și a proceselor care se desfășoară în cadrul acestuia, *orice acțiune de modificare* a unor laturi sau verigi ale sistemului *are repercusiuni asupra componentelor acestora*. Influența unor astfel de schimbări este în raport direct proporțional cu gradul de corelare atins și cu ponderea componentului modificat în ansamblul sistemului de învățământ.

★

Complexitatea problemelor de ordin social, economic și pedagogic pe care le ridică înfăptuirea măsurilor stabilite de Congresul al IX-lea al partidului în vederea perfecționării învățămîntului cer o largă mobilizare a tuturor resurselor teoriei și practicii pedagogice din țara noastră, precum și concursul unor specialiști din diferite ramuri ale economiei și culturii. În articolul de față, ne propunem să trecem în revistă unele aspecte *metodologice* semnificative ale acțiunii de perfecționare a sistemului nostru de învățământ în direcțiile stabilite de documentele Congresului al IX-lea al P.C.R.

Dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului, atît în structura sa organizatorică, cît și în conținutul său, sînt determinate de *tendințele imediate și de perspectivă* ale dezvoltării planice a societății noastre.

Documentele elaborate de către P.C.R. sînt pătrunse de ideea îmbinării organice, echilibrate a sarcinilor imediate și de perspectivă, pe baza legităților care determină tendința principală a dezvoltării sociale. Acest mod de tratare se manifestă, între altele, în prioritatea promovării progresului tehnico-științific în toate domeniile, în condiționarea activității economice de dezvoltare prealabilă a bazei tehnico-materiale corespunzătoare, în sublinierea rolului conducător al industriei în ansamblul economiei naționale, exprimată și prin ritmul mai accelerat al evoluției ei etc. Acest spirit trebuie să pătrundă pe deplin întregul concepția modernă asupra teoriei pedagogice *prospective*, orientate spre explorarea viitorului. În cadrul acestei viziuni prospective asupra sarcinilor pedagogiei, ca știință menită să pregătească pe plan teoretic acțiunea educativă actuală în așa fel încît ea să fie adaptabilă la transformările de viitor, se acordă din ce în ce mai mare atenție problemelor legate de *planificarea educației*. În această direcție s-a acumulat pe plan național și mondial o valoroasă experiență ale cărei concluzii converg spre cea mai hotărîtă respingere, în materie de educație, a empirismului și a practicismului îngust.

Pornind de la sarcinile imediate ale momentului istoric, învățămîntul pregătește cadre pentru condițiile pe care le va avea țara noastră *după 10—15 ani* și chiar, mai mult. Aceasta presupune că sistemul de învățămînt să fie finalizat în vederea formării unor cadre care, pe de o parte, să fie capabile să rezolve problemele etapei următoare *la nivelul de atunci* al științei și tehnicii, iar pe de altă parte, să fie în stare să-și perfecționeze continuu pregătirea, în raport cu mobilitatea profilului profesiunilor, caracteristică revoluției tehnice-științifice.

Problemele deosebit de complexe pe care le pune dezvoltarea învățămîntului în epoca noastră au scos în evidență importanța dezvoltării planificate a acestuia. Plani-

ficarea educației, arăta recent directorul general al UNESCO, René Maheu, este incontestabil o *cerință a timpului nostru*. Ea se impune atît din cauza amploarei efortului economic, tehnic și intelectual pe care-l reprezintă întreaga operă de educație, cît și din cauza a două fapte care caracterizează civilizația noastră: accelerarea dezvoltării sale și complexitatea sa crescîndă [5]. UNESCO a recunoscut de mult necesitatea planificării învățămîntului și, în cursul ultimilor ani, s-a făcut în mod hotărît promotorul ideii „planificării educației". În anul 1963, a fost organizat de către UNESCO „Institutul internațional pentru planificarea educației" care are sarcina să inițieze și să coordoneze cercetări cu caracter internațional privind planificarea învățămîntului. În 1964 „Institutul internațional pentru planificarea educației" a publicat o importantă lucrare *Aspectele economice și sociale ale planificării educației*, care întrunește nouă studii, dintre care menționăm: *Raporturile dintre programele de dezvoltare economică și socială și politica educativă*; *Economia educației în U.R.S.S.*; *Planificarea educației*; *Statisticile necesare planificării educației*; *Econometria educației* etc.

După cum se știe, activitatea instructiv-educativă este cu atît mai eficientă cu cît are o capacitate mai mare de adaptare *continuă* la condițiile sociale care evoluează într-un ritm extrem de accelerat. În decursul unei perioade de 15—18 ani, cît durează școlarizarea unui specialist cu calificare înaltă, cantitatea de informație acumulată crește de aproximativ 150 de ori sau cu un procentaj de 1 500%. Necesitatea de a asigura funcționarea sistemului de învățămînt în așa fel încît absolvenții săi să facă față acestei situații și urmărilor ei nu poate fi realizată prin măsuri organizatorice și nici prin reprofilări continue, care influențează extrem de nefavorabil *stabilitatea* sistemului și *continuitatea* procesului instructiv-educativ. Situația educațională creată datorită dinamicii progresului tehnic-științific actual cere intensificarea cercetărilor privitoare la conținutul și la metodica procesului instructiv-educativ și așezarea temeliilor unei planificări a dezvoltării acestui conținut. Îmbinarea acțiunii de adaptare a școlii la cerințele imediate cu adaptarea ei la tendințele dezvoltării în perspectivă trebuie să se realizeze, cu precădere, pe linia conținutului, întrucît scopurile (obiectivele) urmărite de procesul instructiv-educativ, precum și precizarea *ce* și *cum* trebuie predat pentru a forma tipul de om — cetățean și specialist — de care are nevoie societatea noastră socialistă, reflectă mai direct și cu mai multă sensibilitate noul din viață, decît structurile organizatorice, prin natura lor mai rigide.

Iată de ce planificarea învățămîntului trebuie să vizeze nu numai organizarea și finanțarea învățămîntului, diferitele tipuri de învățămînt, dar și examinarea modificării și îmbogățirii conținutului programelor, metodelor de predare a cunoștințelor generale, științifice și tehnice și a mijloacelor pedagogice corespunzătoare.

Privită din acest unghi de vedere, planificarea învățămîntului reprezintă o cerință socială generală, dar, în același timp, și o cerință a logicii interne a dezvoltării teoriei și practicii educației școlare, care fără aceasta nu pot stăpîni complexitatea problemelor ivite în domeniul pedagogic. Socialismul oferă condiții prielnice planificării acestei activități sociale fundamentale.

Prin planificarea educației nu înțelegem, firește, orice succesiune de acțiuni educative eșalonate în timp, ci numai pe acelea care satisfac criteriile planificării socialiste practicate în Republica Socialistă România.

Fundamentul planificării educației îl constituie dezvoltarea planică proporțională a economiei naționale. Planificarea educației constituie o manifestare pe plan suprastructural a acțiunii legii obiective a dezvoltării planice proporționale a economiei

[5] R. Maheu, *La planification de l'éducation, exigences de notre têmps*, „Chroniques de l'Unesco", vol. X, nr. 6/1964, p. 201.

naționale, determinînd adaptarea conștientă a sistemului muncii educative la cerințele dezvoltării societății noastre socialiste, atît în privința direcției sale generale, cît și în privința ritmului și a corelării sale cu ansamblul activității sociale și, în primul rînd, cu al celei productive.

Planul de dezvoltare a economiei naționale include o serie de elemente ale planificării educației școlare: investiții, cifra de școlarizare, stabilirea tipurilor de școli, profilul acestora și al absolvenților lor etc. Prin integrarea acestor indicatori ai dezvoltării învățămîntului în planul de stat, problema planificării educației (în ansamblu) sau a învățămîntului (ca principală instituție educativă) nu este, însă, epuizată. Planul dezvoltării economiei naționale nu poate cuprinde *aspectele de conținut* ale învățămîntului, aspecte care totuși sînt cele *determinante* pentru eficiența lui pedagogică și socială, întrucît procesul instructiv-educativ este acela care asigură îndeplinirea funcției sociale a sistemului de învățămînt.

Din acest motiv, procesul de dezvoltare și perfecționare a învățămîntului de toate gradele poate fi realizat optimal prin întregirea elementelor activității instructiv-educative cuprinse în planul dezvoltării economiei naționale cu elementele referitoare la conținutul acesteia (nivelul de pregătire a absolvenților), în cadrul unui *plan distinct al dezvoltării învățămîntului*, dar subordonat, firește, planului dezvoltării economiei naționale.

Elaborarea unui asemenea plan — cuprinzînd cu ponderea cuvenită și indicatori ai evoluției conținutului învățămîntului — poate contribui, hotărîtor, la realizarea optimală a procesului de perfecționare și de dezvoltare a acestuia. Planuri pe termen lung se elaborează într-un mare număr de țări. Tocmai într-o astfel de conjunctură este important de a examina principiile acestei planificări sub aspectele sale cantitative și calitative, de a defini foarte clar obiectivele majore — de ordin social, economic și pedagogic — spre care ea trebuie să tindă. Pe plan internațional, specialiștii în domeniul planificării educației depun eforturi în vederea stabilirii unor principii specifice ale planificării educației și chiar a unei „strategii" în aplicarea acestora.

Examinînd critic rezultatele teoretice și practice ale planificării educației pe plan mondial, apare evident principiul dependenței planului activității de învățămînt de *planul economic*, de cerințele esențiale ale progresului social. Acest principiu presupune o analiză aprofundată a necesităților de cadre calificate, nu numai pe scară națională, dar chiar pe *diferite regiuni ale țării (lucru important și pentru stabilirea* rețelei școlare). Acest principiu presupune de asemenea adaptarea structurii învățămîntului și a conținutului acestuia în vederea satisfacerii acestor necesități și, în primul rînd, în vederea asigurării unei pregătiri care să corespundă mobilității profilului profesiunilor. Ca o condiție subiectivă a realizării acestui principiu se impune desfășurarea unei activități de informare și de orientare a părinților și a elevilor în vederea realizării unei „orientări școlare" care să satisfacă atît nevoile dezvoltării *economice* și sociale, cît și interesele și aptitudinile elevilor.

Planificarea învățămîntului trebuie să urmărească dezvoltarea armonioasă, echilibrată și coordonată a diferitelor verigi ale sistemului de învățămînt în raport cu necesitățile societății, asigurînd îmbunătățirea continuă a gradului lor de corelare și de integrare în sistem.

Planul trebuie să acorde o atenție deosebită instituțiilor de învățămînt care asigură pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice necesare bunei funcționări a instituțiilor de învățămînt existente sau a celor care se vor organiza în viitor (un plan al pregătirii și perfecționării cadrelor didactice).

O activitate atît de complexă cum este planificarea învățămîntului presupune aplicarea unei „strategii a schimbărilor" în interiorul sistemului de învățămînt. În primul rînd, este vorba de *evaluarea obiectivă a eficienței sistemului de învățămînt existent*, în ansamblul său și în componentele sale. Și în această privință experiența mondială poate oferi un valoros material semnificativ. Astfel, Institutul pentru educație al UNESCO de la Hamburg a inițiat o amplă cercetare internațională cu privire la evaluarea randamentului școlar la diferite obiecte de învățămînt: matematică, științe naturale, literatură, limbi străine, științe sociale etc. Prima etapă a acestei cercetări a urmărit evaluarea randamentului în predarea și însușirea cunoștințelor de matematică, la sfîrșitul principalelor etape (grade de învățămînt) ale sistemelor de învățămînt din 12 țări. Recenta reorganizare a învățămîntului din Suedia a fost precedată de o anchetă asupra conținutului învățămîntului inițiată de „Institutul de cercetare pedagogică" din Stockholm și de „Consiliul pentru studii școlare și economice al industriei suedeze". Ancheta s-a referit la evaluarea cunoștințelor de limbă maternă și de matematică la elevii care termină școala generală *. „Institutul internațional pentru planificarea învățămîntului" propune înființarea în cadrul fiecărui minister al învățămîntului sau chiar la alte niveluri ale administrației școlare a unor servicii specializate în vederea evaluării randamentului școlar, a eficienței învățămîntului [6].

Tehnica actuală de planificare se bazează pe analiză, calcul operațional, programare optimală și alte metode matematice moderne, a căror aplicare se impune, firește, și în domeniul planificării educației.

*

În teoria și practica pedagogică a zilelor noastre s-a impus principiul *experimentării prealabile* — înainte de aplicare pe scară națională — a măsurilor organizatorice și instructiv-educative, a mijloacelor pedagogice folosite. Numeroși pedagogi consideră necesară folosirea planificată a unui micro-sistem experimental de învățămînt, reprezentînd un „sistem în sistem" și avînd dimensiuni semnificative pentru „încercarea" prealabilă a obiectivelor și măsurilor cuprinse în planul activității educative din sistemul de învățămînt. Pe măsură ce activitatea de evaluare și de experimentare progresează, se impune ca rezultatele obținute să fie comunicate și însușite de către cadrele didactice care sînt chemate să le aplice în viitor. Ele trebuie pregătite și ajutate să îmbrățișeze noile măsuri. Dat fiind faptul că măsurile care vizează perfecționarea sistemului de învățămînt presupun adesea o parțială înnoire a informației științifice și practic-pedagogice a purtătorilor activității instructiv-educative, cadrele didactice, o planificare eficientă a învățămîntului impune, firește, pe lîngă asigurarea condițiilor obiective, și o amplă muncă de pregătire a condițiilor subiective corespunzătoare realizării planului (cunoașterea prealabilă și însușirea de către

* Astfel s-au urmărit: stabilirea cunoștințelor pe care le cere societatea modernă unui individ ca cetățean sau ca deținător al unei funcții în anumite domenii de activitate; modul cum sînt studiate aceste materii în școala generală; evaluarea rezultatelor învățămîntului general în raport cu exigențele învățămîntului post-general (liceal și profesional) și cu cerințele diferitelor ocupații; evaluarea a ceea ce reține adultul din totalitatea cunoștințelor ce i-au fost predate în școală și a măsurii în care aceste cunoștințe îi sînt utile în exercitarea activității sale. O cercetare identică se va efectua și asupra eficienței programelor școlare ale liceelor. (Torsten Husèn, Urban Dahlöf, *An empirical approach to the problem of curriculum content*, „International Review of Education", nr. 1/1965, p. 51 și nr. 2/1965, p. 133).

[6] „Chronique de l'Unesco", XI, 1965, nr. 7—8.

cadrele didactice a volumului de cunoştinţe minimale presupuse necesare pentru îndeplinirea acestuia în cele mai bune condiţii). În acelaşi timp, trebuie stimulată şi activitatea de creaţie şi de inovaţie a cadrelor didactice.

★

Elaborarea unui plan de activităţi în domeniul învăţămîntului presupune o vastă activitate de *cercetare* cu privire la: structura organizatorică optimală pentru îndeplinirea obiectivelor puse de către societatea socialistă în faţa procesului instructiv-educativ; condiţiile materiale, psiho-pedagogice şi fiziologice ale muncii educative; evidenţa selectivă şi apreciativă a metodelor pedagogice şi, bineînţeles, în primul rînd, cu privire la conţinutul procesului instructiv-educativ.

Din acest complex de probleme, ne vom opri îndeosebi asupra uneia de mare actualitate şi utilitate practică, anume *necesitatea elaborării unei teorii generale a planurilor de învăţămînt* (a conţinutului învăţămîntului, în general).

Cercetările recente ale pedagogilor au scos în evidenţă nevoia imperioasă de a elabora planurile de învăţămînt pe baza unei teorii generale, constituite pe baze experimentale [7]. Teoria generală a planurilor de învăţămînt va trebui înainte de toate să impună cu argumente teoretice, bazate pe cercetări corespunzătoare, *rolul primordial şi caracterul determinant al conţinutului procesului instructiv-educativ faţă de structura organizatorică a învăţămîntului.*

În general, conţinutul are o mai mare mobilitate decît forma, care, în această privinţă, este mai statică. De aceea, structura sistemului de învăţămînt — forma —, apărută sub acţiunea determinantă a conţinutului — procesul instructiv-educativ —, este mai stabilă decît conţinutul pe care-l serveşte. Însă, stabilitatea structurii este condiţionată de capacitatea ei de a putea fi folosită cît mai corespunzător cerinţelor ivite în urma schimburilor permanente care au loc în conţinut.

Este un fapt bine cunoscut că eficienţa învăţămîntului este serios prejudiciată, pe plan mondial, datorită supraîncărcării elevilor, care se datoreşte, în ultimă instanţă, concepţiei rigide şi insuficient fundamentate ştiinţific asupra planurilor de învăţămînt. Anume, în practica pedagogică, problema adaptării conţinutului învăţămîntului la creşterea impetuoasă a cantităţii de informaţie tehnico-ştiinţifică se rezolvă, de cele mai multe ori, prin mărirea corespunzătoare a volumului cunoştinţelor, sporirea materiilor de învăţămînt etc., fără a se ţine seama, de fapt, de limitele psiho-fiziologice ale capacităţii de asimilare a copiilor şi tinerilor. De obicei, discuţiile în alcătuirea unui plan de învăţămînt pornesc de la întrebările:

„Ce materii să fie predate?", „Ce cantitate de cunoştinţe să fie transmisă şi însuşită" etc. Întrebarea de la care trebuie să pornim în analiza cantitativă şi calitativă a planurilor de învăţămînt trebuie să fie alta, anume: „*Ce anume tip de om*

[7] Vezi: Robert Dottrens, *L'amélioration des programmes scolaires et la pédagogie expérimentale*, Paris, 1957; Robert Dottrens, *Pédagogie expérimentale, pédagogie comparée et plan d'études*, „International Review of Education", vol. V, nr. 3/1959; Robert Dottrens, *Programmes et plans dans l'enseignement primaire*, UNESCO, 1961; *La revision des programmes scolaires*, UNESCO. „Études et documents d'éducation" nr. 28; *Élaboration des programmes de l'enseignement général du second degré*, Genève, 1960.

În cadrul UNESCO a fost constituit un comitet consultativ cu scopul de a studia problemele alcătuirii şi revizuirii planurilor şi programelor de învăţămînt. Acest comitet a ţinut, începînd din 1956, sesiuni şi seminarii de studii şi a elaborat un important număr de lucrări şi de recomandări.

*și specialist este chemată să formeze fiecare formă sau verigă a sistemului de învățămînt?"*, precizînd cantitatea și calitatea cunoștințelor, natura și gradul de stăpînire a deprinderilor, aptitudinilor, capacităților pe care trebuie să le posede absolventul.

În stabilirea acestor indicatori, teoria planurilor de învățămînt pornește de la studiul sistematic al *cunoștințelor și deprinderilor* pe care dezvoltarea societății și, în primul rînd, economia națională (în prezent și în perspectivă) le pune față de om, în general, și față de diferite profesiuni, în special (în conformitate cu respectivele profesiograme), de la schimbările care au loc în *conținutul și în dinamica culturii generale și profesionale*, precum și de la *datele psiho-pedagogice caracteristice vîrstei* (în primul rînd capacitatea de asimilare a subiectului acțiunii educative, în condițiile asigurării valorii *necomprimabile* a timpului liber și a timpului necesar pentru odihna fiziologică și psihică)*. Planul de învățămînt trebuie să țină seama de valoarea *reală* a timpului prevăzut pentru *activitatea didactică*, care este de cele mai multe ori inferioară valorii *nominale* a acestuia, după care se calculează cantitatea de cunoștințe prevăzută în programe**.

În cadrul teoriei generale a planurilor de învățămînt, se poate pune în mod concret și *elaborarea* principiilor de corelare a obiectelor de învățămînt, care trebuie să-și găsească expresia concretă în prevederile programelor școlare (cu indicarea precisă a capitolelor din alte materii în care-și găsesc locul potrivit expunerile privitoare la anumite teme).

O problemă majoră de care trebuie să se ocupe teoria generală a planului de învățămînt *este aceea a stabilirii raportului dintre principii și legi generale și datele faptice din cadrul fiecărei materii de învățămînt*. Începînd cu secolul trecut, în știință se manifestă tot mai puternic interdependența dintre cercetarea fundamentală și cea aplicativă. Documentele Congresului al IX-lea al P.C.R. au relevat faptul că această relație are caracterul unui principiu metodologic. Aceasta desigur își are valabilitatea și pentru conținutul învățămîntului și pentru metodica predării. Programele de învățămînt mai suferă încă de pe urma inductivismului empirist al secolelor trecute. Supraîncărcarea planului și programelor de învățămînt se datorește, în bună măsură, unei viziuni empiriste asupra științei ca o acumulare de fapte și descrieri de fapte. Evoluția științei contemporane a pus în lumină importanța practică excepțională a cercetărilor fundamentale care au ca obiect problemele teoretice și operaționale implicate în cele mai concrete aplicații tehnologice. Această particularitate a conținutului științei actuale are repercusiuni directe asupra conținutului învățămîntului, în sensul că în predarea științelor trebuie pus un *accent deosebit* asupra însușirii principiilor generale teoretice și operaționale. Într-un cuvînt, trebuie schimbat raportul dintre cantitatea cunoștințelor faptice și cea a cunoștințelor referitoare la principii, legi etc. în favoarea celei din urmă. O astfel de orientare a conținutului învățămîntului va duce fără îndoială la accentuarea funcției formative a acestuia. De altfel, cercetările în vederea

---

* Ne referim la necesitatea inițierii unor cercetări experimentale pentru a determina cît mai exact: a) timpul pe care un elev îl poate consacra în medie muncii; b) măsura capacității sale de asimilare, cu alte cuvinte limitele fiziologice și intelectuale ale zilei de muncă pentru tineretul școlar.

** R. Dottrens, unul dintre cei mai de seamă pedagogi contemporani care cercetează problemele conținutului învățămîntului, consideră că cei trei factori de bază de care trebuie să se țină seama în alcătuirea planului de învățămînt ar fi: 1) cerințele sociale; 2) capacitățile mentale ale copiilor și tinerilor; 3) timpul disponibil pentru activitatea didactică, în primul rînd pentru predarea și consolidarea cunoștințelor. Ca metodă de cercetare, el recomandă experimentul și analiza comparativă a experienței diferitelor țări.

asigurării funcției formative a conținutului învățămîntului constituie un important domeniu de cercetare a *teoriei planurilor de învățămînt.*

Examinînd comparativ planurile de învățămînt existente în cîteva țări, ni se pare că acestea nu folosesc îndeajuns posibilitățile create prin schimbările care au avut loc în conținutul și în dinamica culturii actuale. În special, ele nu țin seama în mod suficient de creșterea ponderii științelor sociale a matematicii și a tehnicii în viața contemporană. Datorită acestui lucru nu este exploatată posibilitatea extrem de favorabilă a unei mai bune adaptări a învățămîntului la cerințele vieții. Una din tendințele principale care caracterizează dezvoltarea științei contemporane este specializarea, prin diferențierea ei și prin apariția unor noi ramuri. Această inevitabilă specializare, ridică numeroase probleme și dificultăți. Înlăturarea acestor dificultăți este posibilă și prin însușirea acelor cunoștințe care dau o platformă comună pentru toți specialiștii. Printre acestea — pe lîngă filozofie — este și matematica. „Deși ar părea surprinzător la prima vedere, o altă cale de corectare a dezavantajelor specializării și care oferă o platformă comună de întîlnire a diverșilor specialiști este informația matematică. În epoca noastră este evident că o formație de bază, comună tuturor specialiștilor în matematică este absolut necesară" [8].

Astăzi, matematica și tehnica sînt instrumente de lucru indispensabile în orice domeniu de activitate, astfel încît din cultura generală a *oricărui* om trebuie să facă parte și cunoștințe mai avansate de matematică, de asemenea, cunoștințe de bază asupra organizării și a principiilor *generale* ale tehnologiei moderne a producției. Or, aceste componente caracteristice *culturii generale* contemporane permit rezolvarea mai bună a corelării culturii generale cu cea de specialitate, constituind, chiar în cadrul culturii generale, acele verigi de care se leagă nemijlocit cultura de specialitate a celei mai mari părți dintre absolvenți care se îndreaptă, după cum se știe, spre domeniul producției bunurilor materiale.

O problemă extrem de importantă pe care, folosind datele pedagogiei comparate, teoria generală a planurilor de învățămînt o poate aborda cu șanse sporite de reușită este aceea a *asigurării elasticității sau adaptabilității sistemului de învățămînt, fără a influența în mod nefavorabil stabilitatea lui.*

Cercetînd această problemă sub aspectul conținutului procesului instructiv-educativ, soluția optimală care s-a impus pe plan mondial este sistemul *diversificării elastice* a învățămîntului pe baza furcației în *secții cu profil variat și adaptabil, fără a necesita reprofilări de conținut sau organizatorice.* Ne gîndim la o schemă de furcație în secții cu profil larg, avînd un plan de învățămînt ușor adaptabil prin gruparea materiilor în : a) obligatorii (pentru secția întreagă) ; b) obligatorii la alegere (2—3 materii pentru care elevii *optează* individual, frecventarea lor fiind, după opțiune, obligatorie ; cu ajutorul acestor combinații de materii se constituie, după nevoi, în cadrul secției respective, subsecții mai specializate) ; c) facultative (a căror alegere nu este obligatorie, dar o dată alese devin obligatorii, cu rezultate înscrise în certificatul de absolvire, adăugînd la diversitatea profilurilor alte elemente de specializare)*.

Practic, în unele țări (Suedia, Cehoslovacia, Franța etc.), acest sistem a fost aplicat și planul de învățămînt corespunzător oferă avantaje evidente. Anume : 1) este

---

[8] Acad. Șt. Milcu, *Specializarea omului de știință contemporan*", „Contemporanul" din 8 VIII, 1963.

* Introducerea unor asemenea materii facultative nu supraîncarcă planul de învățămînt, numărul săptămînal de ore rămînînd constant. Față de activitatea asemănătoare din cadrul cercurilor pe obiecte, această formă prezintă avantajul unui stimulent în plus, rezultatele fiind consemnate în certificatul de absolvire, precum și avantajul unei mai bune organizări didactice.

mai economic decît tipul existent de furcație (care e rigid și prea puțin diversificat) pregătește o specializare cu gamă largă, fără a necesita înființări de secții sau de școli speciale; 2) este foarte ușor adaptabil la orice schimbare în conținutul culturii generale sau de specialitate, permițînd prin introducerea unei materii noi în categoria (b) sau (c) o reprofilare imediată, fără altă investiție decît angajarea unui cadru didactic în plus; 3) este adaptat diversității aptitudinilor elevilor, stimulînd dezvoltarea lor mai accelerată în direcția preferințelor, talentelor și capacităților existente.

★

În cadrul acțiunii de perfecționare și de dezvoltare a întregului sistem al învățămîntului, Congresul al IX-lea al P.C.R. a stabilit sarcina elaborării unui studiu cu privire la așezarea învățămîntului obligatoriu, la profilul și durata sa, pentru mărirea căreia se impune pregătirea condițiilor corespunzătoare.

În urma ponderii sale deosebite, atît sub raport cantitativ (fiind forma cea mai cuprinzătoare de învățămînt), cît și sub raport calitativ (fiind veriga de bază, în care se pun temeliile formației tinerei generații), învățămîntul obligatoriu, precum și schimbările intervenite în structura, în profilul și în conținutul său *afectează întregul sistem de învățămînt*, care cuprinde elevi și studenți pregătiți în această verigă de bază a sistemului școlilor noastre. Calitatea pregătirii acestora — exprimînd eficiența formei de bază a învățămîntului — influențează direct eficiența acțiunii instructiv-educative ulterioare. De aceea, elaborarea studiului amintit necesită o pregătire multilaterală, o fundamentare tehnică-științifică, care să asimileze procedeele și metodele științei actuale la nivelul exigențelor crescînde ale societății socialiste.

Pregătirea condițiilor pentru prelungirea duratei învățămîntului obligatoriu ridică multe chestiuni care ar putea fi cercetate cu folos practic, ținînd seama de anumite considerente ce rezultă din principiile planificării, precum și din cele ale teoriei generale a planurilor de învățămînt.

După cum în a doua jumătate a secolului al XIX-lea și în primele decenii ale secolului al XX-lea progresul științei și al tehnicii a făcut necesară introducerea învățămîntului general-obligatoriu de 4—7 clase în țările cu o economie avansată, în condițiile actuale ale dezvoltării impetuoase a științei și tehnicii, ale creșterii volumului de cunoștințe ce trebuie însușite de către elevi, prelungirea anilor de școlaritate general-obligatorie se impune ca o necesitate imperioasă. Prelungirea învățămîntului general-obligatoriu creează condiții mai bune pentru însușirea cunoștințelor de cultură generală — *baza oricărei pregătiri* pentru viitoarea activitate socială —, asigurîndu-se totodată condițiile pentru o pregătire de specialitate la nivelul cerințelor mereu sporite ale economiei naționale. Se dobîndește astfel acea „mobilitate multilaterală" (K. Marx) a viitorilor tehnicieni, necesară pentru adaptarea lor la condițiile mereu schimbătoare ale producției moderne. Prelungirea învățămîntului general-obligatoriu constituie în același timp un răspuns la aspirațiile culturale ale maselor muncitoare.

În țara noastră, învățămîntul general constituie un factor principal de ridicare a nivelului cultural și a conștiinței socialiste a întregului popor.

Astăzi, în toate țările, inclusiv în cele în curs de dezvoltare, se pune ca o problemă de mare actualitate asigurarea unei școlarități general-obligatorii cît mai lungi*.

---

* Majoritatea statelor în curs de dezvoltare din Asia și din Africa și-au propus ca să înfăptuiască învățămîntul general-obligatoriu de 7 ani pînă în 1975 sau 1980, deși multe dintre ele n-au reușit încă să școlarizeze nici jumătate dintre copiii de vîrstă școlară.

Țările dezvoltate — și în primul rînd cele socialiste — înfăptuiesc sau își propun drept o sarcină imediată prelungirea școlarității obligatorii de la 7, respectiv 8 ani, la 9 și 10 ani și în perspectivă generalizarea învățămîntului mediu.

Prelungirea învățămîntului general-obligatoriu ridică problema stabilirii *limitelor de vîrstă între care se realizează școlarizarea obligatorie*. Se cere astfel un răspuns bine argumentat în legătură cu posibilitatea coborîrii limitei inferioare a vîrstei școlare la 6 ani. Aceasta presupune o cercetare psiho-pedagogică și medicală, în vederea evaluării științifice a influenței pozitive pe care accelerarea dezvoltării somatice și psihice, în condițiile noastre actuale, precum și creșterea nivelului cultural pe ansamblul populației, o au asupra copiilor.

Un alt aspect major al prelungirii învățămîntului obligatoriu (dezbătut în întreaga lume) este acela al *structurii învățămîntului general-obligatoriu* (tipurile de școală prin care se realizează). Prelungirea anilor de școlaritate cu 1—2 ani nu constituie un scop în sine. Problema esențială este: ce se cîștigă din punctul de vedere al nivelului de cunoștințe prin această prelungire, ce posibilități oferă ea pentru continuarea studiilor într-un învățămînt post-general care să permită și accesul la învățămîntul superior? În această perspectivă, pe plan mondial se conturează tendința de a se crea *un singur tip de școală obligatorie*, care să ofere tuturor copiilor o pregătire de cultură generală egală, posibilitate egală de continuare a studiilor și care să constituie baza comună pentru structurarea întregului învățămînt general. Învățămîntul obligatoriu devine astfel cu adevărat unic, formînd *„trunchiul comun"* al sistemului de învățămînt în ansamblul său, care apoi se diversifică în tipuri de școli aparținînd învățămîntului mediu (secundar) sau învățămîntului tehnic.

În mai multe state capitaliste însă, învățămîntul obligatoriu nu prezintă o structură unitară, el realizîndu-se în cîteva tipuri de școli care, de obicei, nu asigură o pregătire egală și deci nici posibilități egale pentru continuarea studiilor. Astfel, copiii sînt dirijați de la vîrsta de 11—13 ani spre diferite tipuri de școli complementare și profesionale de unde numai cu foarte mari dificultăți pot pătrunde într-o instituție de învățămînt de grad superior. Elevii sînt încadrați la o vîrstă mult prea timpurie în școli specializate, înainte de a fi dobîndit o pregătire de cultură generală necesară pentru a putea beneficia de o instrucție superioară. Această situație conferă sistemului de învățămînt un caracter dualist.

Soluția în această problemă constă în asigurarea unui învățămînt general care, indiferent de forma adoptată, oferă *posibilități egale de continuare a studiilor și de circulație liberă în cadrul sistemului*. Asigurarea acestor condiții nu exclude însă realizarea unei judicioase orientări profesionale și a unei pregătiri pre-profesionale. O astfel de pregătire se poate realiza prin includerea în planurile de învățămînt a unor grupe de studii la alegere sau cu caracter facultativ și prin organizarea unei secții în cadrul învățămîntului obligatoriu-prelungit (în clasa a IX-a și a X-a)*. Pedagogii consideră că nu este recomandabil ca alegerea unui profil (secții) să rămînă definitivă, ci, dimpotrivă, organizarea învățămîntului trebuie să ofere posibilitatea unei circulații libere, în raport cu modificarea intereselor și aptitudinilor elevilor. *Școala generală are sarcina să ajute elevii în descoperirea aptitudinilor lor și să contribuie cît mai eficient la dezvoltarea acestora.*

---

* De exemplu, în sistemul de învățămînt din Suedia, unde învățămîntul general-obligatoriu este de 9 ani, începînd din clasa a VII-a, pe lîngă materiile obligatorii pentru toți elevii, s-au introdus obiecte la alegere, iar în clasa a IX-a au fost create noi secții: cinci cu profil teoretic și patru cu profil practic. În clasa a VIII-a, s-a introdus un curs de orientare profesională, pentru a ajuta astfel elevii în alegerea secțiilor.

Desigur, prelungirea duratei învățămîntului general-obligatoriu influențează sistemul de învățămînt în ansamblul său.

★

Remarcabile probleme de metodologie a acțiunii instructiv-educative ridică, la rîndul lor, profilarea liceelor de specialitate a căror introducere în sistemul nostru de învățămînt a fost indicată de Congresul al IX-lea al P.C.R.

După cum arată și nomenclatura folosită („licee"), acestea sînt școli medii, deci califică *și* pentru învățămîntul superior, dar, în același timp, au un caracter de *specializare*, deci califică pentru profesiuni *determinate*. Acest caracter particular al liceelor de specialitate pune pe primul plan *necesitatea examinării* științifice a *destinației sociale* a absolvenților. În mod evident, pregătirea lor trebuie să asigure un nivel teoretic de mare exigență, care să ofere o bază la fel de eficientă pentru : continuarea studiilor în forme post-liceale și încadrarea cît mai utilă în procesul de producție, pe baza unui instructaj minimal în întreprinderi, uzine sau pe șantiere. O asemenea pregătire — care îmbină un nivel teoretic mediu cu cunoștințe de specialitate avînd un grad satisfăcător de tehnicitate — presupune elaborarea unui plan de învățămînt *organic adaptat* acestor cerințe, evitîndu-se firește, pseudo-soluțiile care constau în planuri de învățămînt compuse prin asamblarea mecanică a unor programe de materii din învățămîntul de cultură generală cu altele luate din învățămîntul profesional, sau în planuri de învățămînt cu un profil tehnic-special extrem de îngust.

În lumina sugestiilor oferite de principiile teoriei planurilor de învățămînt, ceea ce constituie primul obiectiv de cercetare în legătură cu profilul liceelor de specialitate ar putea să fie *precizarea exactă a profesiunilor (specialităților)* pentru care aceste școli îi pregătesc pe elevi, ținînd seama de nevoile de cadre ale economiei naționale în perioada care *începe* în 1970—1975 (cînd vor termina aceste școli *primele promoții)*, precum și de profesiograma acestor profesiuni, stabilind *locul* pe care sînt chemați să-l ocupe absolvenții în cadrul procesului de producție. Firește, în această perspectivă, profilarea liceelor de specialitate se orientează după necesitățile de cadre ale perioadei 1970—1975 și de mai tîrziu. Dificultățile unei profilări pentru o situație atît de îndepărtată — pentru care nu pot fi încă cunoscute multe date, dar care este totuși destinația *cea mai apropiată* a absolvenților acestor licee — ar fi în mare măsură micșorate printr-o profilare în sensul unei specializări de tip ușor adaptabil, cu un profil de bază mai larg (în primii doi ani), urmată de o specializare mai diversificată prin sistemul de furcație preconizat mai sus, care permite o specializare extrem de variată, realizată *din mers*, pe baza studiilor ce s-ar putea efectua de acum înainte. În același timp, ni se pare rezonabilă părerea multor specialiști din producție care relevă, pe lîngă profilarea verticală (pe ramuri) a acestor licee, și necesitatea profilării lor orizontale, pe profesiuni comune, pentru diferite ramuri economice (de ex. desenator tehnic, topograf, electronist etc.).

★

În studiul de față, ne-am propus să punem în discuție unele aspecte metodologice ale acțiunii de perfecționare și dezvoltare continuă a învățămîntului nostru, în cadrul definit prin principiile planificării învățămîntului și ale teoriei planurilor de învățămînt. Problemele ridicate constituie, pentru noi, teme de cercetare teoretică și experimentală, care își găsesc și își vor găsi reflectarea corespunzătoare în planul de activitate științifică a Institutului de științe pedagogice, dar care, fără îndoială, prezintă și laturi de imediată actualitate practică.

Pentru elaborarea metodologiei acțiunii de perfecționare și de dezvoltare a învățământului există o bogată și valoroasă experiență națională cu privire nu numai la principii generale și la măsuri concrete care au fost elaborate cu ocazia diferitelor schimbări pe care le-a suferit învățământul nostru de-a lungul timpului, ci și în legătură cu sistemul de metode preconizat în vederea stabilirii criteriilor de organizare a învățământului (comisii de studii și cercetări în țară și în străinătate, anchete, interviuri etc., care au fost concepute să preceadă luarea unor măsuri administrative). Ne propunem ca într-un viitor studiu să abordăm și acest aspect al problemei.

Conținutul de excepțională însemnătate teoretică al documentelor Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român constituie pentru activitatea pedagogică un izvor remarcabil de idei și de perspective înnoitoare, a căror aprofundare necesită dezbateri largi, continue, bazate pe studiul atent al realităților din țara noastră, în lumina rezultatelor științei mondiale și naționale. Rîndurile de față au încercat să ofere un punct de plecare pentru asemenea discuții.

*PAVEL APOSTOL, VASILE BUNESCU,*
*TIBERIU TRUȚER*

## PROFILUL LICEELOR DIN ȚARA NOASTRĂ ÎN LUMINA DOCUMENTELOR CONGRESULUI AL IX-LEA AL P.C.R.

Întemeindu-se pe Directivele Congresului al IX-lea al P.C.R. și privind cu încredere viitorul ce prinde un contur tot mai luminos, oamenii muncii din patria noastră înaintează în opera de construcție a societății noi, ridicînd activitatea din orice domeniu la nivelul exigențelor etapei istorice în care ne aflăm. Congresul al IX-lea, pe baza analizei științifice a realizărilor obținute pînă în prezent și a perspectivelor de dezvoltare în viitor, a fixat principalele obiective ale politicii partidului și statului nostru în următorii cinci ani. Unul din aceste obiective îl constituie *dezvoltarea și perfecționarea continuă a învățămîntului de toate gradele.*

Școala noastră, folosind tradițiile progresiste ale învățămîntului românesc și experiența pedagogică universală, s-a aflat din 1944 pînă acum, într-un continuu și multilateral progres, aducîndu-și contribuția sa valoroasă la formarea tinerelor generații și la educarea omului nou, la cultivarea în conștiința oamenilor muncii a înaltelor idei ale umanismului socialist. Acum, în fața școlii apar noi sarcini. *Nivelul actual al societății noastre* — se spune în Raportul prezentat la Congresul al IX-lea al P.C.R. de tovarășul Nicolae Ceaușescu — *impune ridicarea pe o treaptă și mai înaltă a cunoștințelor de cultură generală, științifice și tehnice, ale tuturor cetățenilor patriei*[1].

Școala noastră va trebui să facă noi pași înainte pentru a răspunde pe deplin cerințelor societății. În acest sens, s-a prevăzut trecerea în următorii ani la pregătirea condițiilor pentru mărirea duratei învățămîntului obligatoriu.

Ritmul impetuos al industrializării țării noastre, ca și necesitățile dezvoltării intensive și multilaterale a agriculturii au făcut să crească nevoia de cadre cu pregătire medie. În același timp, pătrunderea tot mai adîncă a științei în industrie și agricultură a impus o nouă viziune asupra a ceea ce se înțelege prin cadru cu pregătire medie. Puternica revoluție tehnico-științifică mondială impune introducerea continuă în producția industrială a celor mai noi cuceriri ale științei, îndeosebi a celor din domeniul mecanizării și automatizării proceselor de producție. Un aspect asemănător se întîlnește și în agricultură. În documentele Congresului al IX-lea se apreciază că factorii esențiali ai modernizării și sporirii producției agricole sînt mecanizarea complexă și chimizarea.

Această intensă pătrundere a științei în producția industrială și agricolă cere atît creșterea numărului de cadre medii, cît și perfecționarea pregătirii lor. Tocmai de aceea Congresul al IX-lea al P.C.R. a hotărît extinderea învățămîntului mediu și crearea, alături de liceele de cultură generală, a liceelor de specialitate — licee industriale, agricole, economice, pedagogice. În legătură cu liceele de specialitate se face o precizare deosebit de importantă în Raportul Comitetului Central. Astfel, se arată că, acestea, *pe lîngă pregătirea de cultură generală, oferă temeinice cunoștințe profesionale, absolvenții lor avînd posibilitatea să devină tehnicieni sau să continue studiile în învățămîntul superior*[2]. Cadrele medii vor avea deci atît o pregătire de cultură generală, cît și temeinice cunoștințe profesionale, fiindu-le astfel deschis drumul spre un loc de muncă

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, 1965, p. 52.

[2] Nicolae Ceaușescu, *Op. cit.*, p. 52.

de nivel mediu și spre o calificare superioară. Absolvenții liceelor de specialitate vor poseda o pregătire teoretică și practică la nivelul cerințelor epocii și al sarcinilor actuale și de perspectivă ale economiei și culturii naționale.

În legătură cu problema extinderii învățămîntului mediu, ne atrage atenția un alt aspect cuprins în raport — expresie a umanismului socialist, a grijii pentru dezvoltarea armonioasă a omului — și anume faptul că prin crearea liceelor de specialitate se satisfac nu numai cerințele economiei și ale culturii noastre socialiste, ci se oferă tinerilor *largi posibilități de învățătură, în funcție de aptitudinile și de dorințele lor* (sublinierea autorilor).

Iată cum dezvoltarea școlii noastre se înfăptuiește prin perfecționarea trăsăturilor specifice sistemului de învățămînt socialist. Liceele de specialitate, deși vor pregăti tehnicieni, nu vor constitui o barieră, o fundătură, în sistemul de învățămînt, așa cum se întîmplă în școala burgheză. Dimpotrivă, ele vor oferi largi posibilități de dezvoltare a aptitudinilor absolvenților școlii generale, întrucît fiecare va avea putința să se orienteze spre un liceu sau altul. Această orientare se realizează la vîrsta la care elevul și-a asigurat un anumit nivel de cultură generală și la care au devenit evidente înclinațiile și aptitudinile sale.

În condițiile societății noastre, cadrul cu pregătire medie este deci posesor al unei armonioase îmbinări între pregătirea de cultură generală și pregătirea profesională, aceasta din urmă fiind în concordanță cu aptitudinile individuale și cu cerințele societății. Așa stînd lucrurile, din pregătirea cadrelor medii cerute de nivelul de dezvoltare a societății noastre este exclusă atît specializarea timpurie, cît și specializarea îngustă.

Ținînd seama de aceste particularități specifice ale cadrelor cu pregătire medie din societatea socialistă, se pune întrebarea: ce elemente putem lua de la vechile noastre licee industriale, comerciale, școli agricole, școli normale?

Evident, școlile acestea au avut un rol important în pregătirea profesională a numeroase generații, cultivîndu-le dragostea pentru meseria aleasă. În același timp însă, trebuie relevat faptul că ele începeau o profesionalizare timpurie — la 11 ani — neglijînd în bună măsură pregătirea de cultură generală a elevilor, iar absolvenților unora din aceste școli le era închis drumul spre învățămîntul superior. O situație asemănătoare există în învățămîntul țărilor capitaliste, care are, după cum se știe, un caracter dualist. În Anglia, în Franța, în S.U.A. și în R.F.G. — ca și în alte țări capitaliste — există două categorii de școli de grad secundar, care duc spre două feluri de diplome, dintre care numai una dă dreptul la învățămîntul superior. În Anglia, atît școala de gramatică, cît și școala modernă sînt de grad secundar, însă numai prima dă diploma de „nivelul A", pe baza căreia se poate intra în învățămîntul superior. În S.U.A., „școala clasică" oferă posibilități mai largi decît „școala generală". De cele mai multe ori, în țările capitaliste profesionalizarea începe la 11 ani și are un caracter îngust.

O altă întrebare se mai ridică: prin ce se vor deosebi liceele de specialitate de actualele școli medii tehnice? O analiză sumară a acestora din urmă arată că ele nu mai pot răspunde necesităților de pregătire a cadrelor medii, întrucît nu asigură pregătirea de cultură generală cerută viitorului tehnician și nici pregătirea de specialitate nu se asigură în cele mai bune condiții și la nivelul cerințelor epocii.

Stabilirea judicioasă, științifică a scopului și a profilului fiecărui tip de liceu special este o sarcină de prim ordin. De rezolvarea ei depinde în mare măsură structura acestor tipuri de școli, conținutul planurilor și programelor necesare și, în ultimă instanță, pregătirea absolvenților la nivelul cerințelor economiei și culturii noastre.

În stabilirea profilului, structurii și conținutului liceelor de specialitate se impune să avem în vedere nu numai prezentul, ci și viitorul, anticipînd pregătirea cadrelor pentru viitoarele cerințe și sarcini ale economiei și culturii noastre.

Pentru a se clarifica problema profilului liceelor din țara noastră în lumina documentelor Congresului al IX-lea al P.C.R., credem că este potrivit să ne oprim puțin asupra semnificației denumirii acestora. În documente se precizează că învățămîntul mediu din țara

noastră va cuprinde *licee de cultură generală* și *licee de specialitate*. Am fi tentați, poate, să credem că s-ar putea înlocui denumirile de „liceu de cultură generală" și de „liceu de specialitate" cu acelea de „liceu teoretic" și de „liceu tehnic". Aceste ultime denumiri implică însă o anumită unilateralitate: unele licee ar fi „pur teoretice", în timp ce altele ar fi mai ales practice. În liceele noastre de cultură generală însă, nu se va asimila o teorie ruptă de practică, în afara practicii, după cum în liceele speciale nu se va renunța la „teorie", la cultură generală.

Elevii acestor două categorii de școli nu vor fi destinați unii exclusiv pentru teorie, iar alții exclusiv pentru activitate practică. Din însăși organizarea sistemului nostru de învățămînt rezultă negarea teoriei burgheze reacționare a „elitelor", considerate ca fiind singurele capabile să-și asimileze și să creeze cultură, maselor revenindu-le sarcina de a produce valorile materiale [3].

Analiza făcută pînă acum ne conduce spre o nouă observație — în lumina sarcinilor formulate de Congresul al IX-lea al P.C.R. — și anume că se impune însăși perfecționarea *liceului de cultură generală*. Rezolvarea acestei probleme cere, pe de o parte, precizarea sistemului de cunoștințe, priceperi și deprinderi corespunzătoare noțiunii de cultură generală pentru epoca noastră și, pe de altă parte, pedagogizarea acestui sistem, în sensul prelucrării lui, pentru a-l face accesibil elevilor, pe toate treptele lor de dezvoltare. În legătură cu această chestiune se poartă ample discuții în „Scînteia", „Contemporanul", în „Revista de pedagogie", „Gazeta învățămîntului" ș. a. Se fac propuneri valoroase privind precizarea noțiunii de cultură generală, relevîndu-se necesitatea introducerii în programele școlare și în planurile de învățămînt a unor noi capitole sau a unor noi obiecte de învățămînt. Reprezentanții disciplinelor umaniste insistă îndeosebi asupra valorii educative a acestora, iar specialiștii din domeniul științelor realiste pun în evidență mai ales necesitatea informării elevilor asupra celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii. S-au făcut și propuneri de introducere a unor noi obiecte de învățămînt — cibernetica, istoria artei, cinematografia. Unii dintre participanții la discuție au atras atenția asupra unui fapt care, după părerea noastră, prezintă un deosebit interes: în condițiile dezvoltării rapide a științei, cînd noile cuceriri sînt repede depășite, se impune mai ales dezvoltarea capacității elevilor de a asimila în mod independent cultura, pentru a putea fi în pas cu continua ei dezvoltare și după terminarea anilor de școală. Realizarea acestei sarcini presupune, pe de o parte, stabilirea sistemului de noțiuni fundamentale pe care trebuie să și le însușească elevii în școală, iar pe de altă parte, desfășurarea în clasă a unei activități meticuloase de stimulare și dezvoltare a gîndirii elevilor, pentru ca ei să poată pătrunde în elementele de bază ale logicii interne specifice fiecărui obiect de învățămînt. Este vorba deci atît de perfecționarea prelucrării pedagogice a științelor prin programe și manuale, cît și de îmbunătățirea metodelor de învățămînt. Documentele Congresului al IX-lea al P.C.R. atrag atenția și asupra importanței rezolvării acestor probleme.

Extinderea învățămîntului mediu presupune deci și perfecționarea lui atît în privința conținutului (de cultură generală și de specialitate), cît și în privința căilor de asimilare a „teoriei" în strînsă legătură cu activitatea practică.

În discuțiile purtate pînă acum în presă, privind perfecționarea învățămîntului mediu, s-a insistat mai ales asupra liceelor de specialitate și mai puțin asupra celor de cultură generală. Este adevărat, organizarea primelor comportă numeroase dificultăți, mai ales în legătură cu precizarea concretă a raportului dintre cunoștințele de cultură generală și cele de specialitate, pentru fiecare tip de liceu în parte. În același timp însă — ținînd seama de experiența de pînă acum și de cerințele dezvoltării economiei și culturii noastre — apare necesară și o perfecționare a profilului liceului de cultură generală. În această acțiune va trebui să nu ne scape din vedere cerința de a găsi căile de reducere a anilor de studiu în învățămîntul superior, în urma prelungirii școlii

[3] Cf. Stanciu Stoian, *Un obiectiv important al politicii noastre*, „Revista de pedagogie" nr. 8/1965, p. 12.

de cultură generală la 12 ani. În cazul liceelor de specialitate, ne interesează — în discuția noastră — mai ales problema raportului dintre cultura generală și disciplinele de specialitate, pentru a se asigura pregătirea temeinică a unor specialiști de nivel mediu, multilateral dezvoltați.

Cînd ne referim la profilul liceelor de cultură generală, este necesar să avem în vedere și măsura în care conținutul procesului de învățămînt al acestora asigură absolvenților însușirea într-un timp mai scurt a viitoarei lor profesii, în învățămîntul superior.

Pornind de la acest considerent, credem că ar fi potrivit să se facă un pas mai mare în diferențierea profilului celor două secții — științifică și umanistică. Secția științifică ar trebui să asigure studierea mai temeinică și mai profundă a matematicii, fizicii, chimiei și a desenului tehnic, prin completarea programelor cu noi capitole, impuse de noile cuceriri ale științei, și prin înlăturarea cu curaj a tot ceea ce a devenit perimat. Secția umanistică va trebui să înlesnească adîncirea nu numai a studiului limbilor și literaturii, ci și a disciplinelor filozofice, oferind astfel o bază temeinică pentru un cerc larg de specialități. Se va manifesta însă grija de a se asigura în această secție un sistem de cunoștințe de matematică care să permită utilizarea acestei științe în adîncirea, pe baze moderne, a diferitelor specialități (lingvistica, biologia, filozofia etc.). Așa cum este profilată în prezent secția umanistică, ea nu cere neapărat din partea elevilor care o frecventează punerea în evidență a unor anumite înclinații și nu stimulează dezvoltarea acestora. Este un lucru știut că o parte dintre elevi se îndreaptă spre secția umanistică nu pentru că ar avea înclinații speciale spre disciplinele umanistice, ci pentru că li se pare foarte grea matematica. Un conținut cu caracter umanistic mai dezvoltat ar obliga pe elevi să reflecteze mai adînc asupra propriilor lor înclinații și să se orienteze spre o anumită secție nu pentru a o evita pe cealaltă, ci pentru specificul ei. Desigur, în această alegere elevul nu va fi lăsat singur, ci va fi ajutat de profesori să-și cunoască mai bine înclinațiile, încă din clasele a VIII-a și a IX-a.

Unii consideră că între cele două secții ale liceului de cultură generală trebuie să existe o diferențiere redusă. Existența unor secții cu un profil propriu presupune o *preorientare profesională* a elevilor. La 15—16 ani se poate ști dacă un elev are înclinații spre o secție sau alta și i se poate cere să aprofundeze mai ales un grup de discipline, din totalitatea acelora care alcătuiesc cultura generală. Tocmai în aceasta constă superioritatea liceului cu secții față de „liceul unic", așa cum a fost organizat la noi în urma legii din 1928. Existența liceului cu două secții îi stimulează pe elevi la o primă alegere, pe baza căreia se vor orienta spre o anumită specialitate, ulterior. S-ar putea pune însă următoarea întrebare: de ce să nu facem un liceu cu mai multe secții, de pildă cu trei, așa cum avea acesta prin legea de la 1898?

Liceul cu trei secții presupune o diferențiere mai mare a profilului acestor secții, un început de specializare mai pronunțată și o bază de cultură generală mai îngustă. De altfel, C. Dimitrescu-Iași, colaboratorul lui Spiru Haret în elaborarea legii din 1898, spunea că cele trei secții care au fost organizate prin această lege, erau mai curînd trei licee — clasic, modern, real — decît un liceu.

Liceul de cultură generală cu două secții nu este nici prea general — ca „liceul unic", nici prea special, ca unul cu trei secții.

Secția științifică ar avea în centrul său obiectele de învățămînt care cuprind cunoștințele despre natură, iar secția umanistică ar avea în centrul său disciplinele care se ocupă mai ales de societate și de om. În această secție, s-ar putea aprofunda mai mult studiul materialismului dialectic și al materialismului istoric, al psihologiei și logicii, la care s-ar putea adăuga noțiuni de etică și de pedagogie (evident, nu probleme de pedagogie școlară, ci de pedagogie socială). Credem că este necesar ca în cultura generală să fie incluse și tezele de bază privind formarea omului epocii noastre. În legătură cu această chestiune, ne permitem să citățm un fragment dintr-un articol al lui C. Dimitrescu-Iași, publicat în urmă cu peste 70 de ani: „Va trebui încă multă muncă pînă să ajungem să vedem teoriile educației ocupînd un loc de onoare în programa materiilor

de învățămînt ale școlilor secundare. Tradiția îndărătnică face ca, încă pentru multă vreme, să fie o rușine dacă absolventul unei școli secundare nu va ști să construiască o frază latină sau să descrie cursul și afluenții fluviului Mississippi. Nu e însă o rușine să fie ignorant în ce privește legile vieții, să nu aibă nici o idee despre căile cele mai nimerite ale educației?" [4].

Studierea mai amplă a disciplinelor filozofice îi va ajuta pe elevi să adîncească toate celelalte discipline umaniste. Mai mult, acest studiu le va oferi prilejul unor veritabile exerciții de dezvoltare a gîndirii, așa cum celor de la secția științifică le oferă matematica. Studiul istoriei, al literaturii, al biologiei și al altor discipline, însoțit de studiul disciplinelor filozofice, va da elevilor un larg orizont de cultură generală, îi va ajuta să cunoască lumea, le va dezvolta gîndirea. În felul acesta, secția umanistică va avea un profil mai precis conturat, iar elevii se vor orienta spre ea datorită interesului pe care conținutul ei îl suscită.

Probleme deosebit de complexe și nu ușor de rezolvat ridică și profilul liceelor de specialitate, mai ales ale celor industriale, agricole și comerciale, datorită direcțiilor multiple în care ele trebuie să pregătească cadre și dificultăților pe care le implică stabilirea raportului dintre cultura generală și cultura de specialitate.

Absolvenții liceelor *industriale* vor deveni ajutoare, colaboratori direcți ai inginerilor. Ei vor răspunde de un anumit sector, al cărui specific va trebui să-l cunoască în profunzime. Va fi necesar deci să se creeze licee industriale cu profiluri diferite, legate de anumite specialități de bază, din principalele sectoare ale producției industriale.

Participanții la discuții au relevat necesitatea alcătuirii unui nomenclator pe specialități — în raport cu cerințele economiei — necesitatea stabilirii cunoștințelor corespunzătoare fiecăreia din aceste specialități și, pe această bază, a precizării obiectelor de învățămînt. Acestea pot fi împărțite în trei grupe: a) obiecte de cultură generală, b) obiecte de cultură tehnică generală și c) obiecte de cultură tehnică specială. Aceste trei categorii de obiecte de învățămînt sînt cerute și de către liceele agricole.

Evident, pe baza unor discuții ample și profunde, specialiștii din diferite ramuri ale industriei și agriculturii vor reuși să stabilească nomenclatorul de specialități, sectoarele în care va trebui să se facă specializarea și obiectele de specialitate necesare, valorificîndu-se în mod critic experiența de pînă acum. Deși în discuții — mai ales la începutul lor — s-a exprimat și punctul de vedere al unei specializări înguste, cei mai mulți participanți sînt adepți ai unor licee de specialitate cu profil larg, în care să se pregătească tehnicieni capabili să facă față unor cerințe variate ale procesului de producție pentru care se pregătesc. Există însă o problemă asupra căreia se cuvine să ne oprim — aceea a raportului dintre cultura generală și cultura profesională.

Cei mai mulți participanți la discuții au arătat că pentru a se asigura o pregătire temeinică a elevilor — de cultură generală și de specialitate — sînt necesari cinci ani de studiu. Cînd se trece la precizarea pe procente a volumului de cunoștințe de cultură generală și de specialitate, cei mai mulți tind să restrîngă timpul afectat pregătirii de cultură generală. „...Volumul de ore afectat pentru cunoștințele tehnice — spune un participant la discuție — pentru practică și pentru aplicații trebuie să aibă ponderea principală în pregătire" [5].

Deși se susține că suportul cunoștințelor de specialitate trebuie să-l constituie o temeinică cultură generală, se propune ca aceasta să reprezinte mai puțin decît pregătirea de specialitate și anume circa 40%.

Evident, liceele de specialitate nu vor cuprinde planul de învățămînt al liceelor de cultură generală la care se vor adăuga disciplinele de specialitate. Obiectele de cultură generală vor fi supuse unei noi prelucrări, pentru a se crea cu adevărat o temelie solidă pentru o pregătire de specialitate. Astfel, unele licee — ca cel zooveterinar — vor avea o programă

[4] C. Dimitrescu-Iași, *Educația în familie*, „Revista pedagogică", 1892, p. 165.

[5] Ing. Claudia Beiu, *„Gazeta învățămîntului"*, nr. 817 din 24 septembrie 1965.

mai redusă pentru fizică, dar poate mai dezvoltată — decît la liceu — pentru disciplinele biologice și pentru chimie.

Pentru liceul de cultură generală revin în 4 ani (după calculele efectuate pentru școala medie de 12 ani) 4 340 de ore. Liceul special de 5 ani ar avea la dispoziție 5 420 de ore. Pentru ca la liceele de specialitate să se facă 70% din disciplinele de la liceul de cultură generală, ar fi necesar să se afecteze aproximativ 56% din orele pe care le are la dispoziție un liceu special. În unele cazuri se va putea acorda chiar mai mult pentru cultura generală. Tendința manifestată de unii participanți la discuții de a reduce timpul pentru pregătirea de cultură generală sub 50% provine — credem — dintr-o confuzie: liceul special este confundat cu școala profesională. S-a făcut chiar propunerea ca în primii trei ani liceul de specialitate să dea o pregătire profesională.

Trebuie avut însă în vedere faptul că liceele de specialitate sînt altceva decît vechile licee industriale, care neglijau pregătirea de cultură generală. Noi urmărim acum să formăm nu numai specialiști, ci și cetățeni, oameni care să cunoască istoria patriei, cultura națională, să fie capabili să se orienteze în problemele social-politice internaționale, să posede, la un nivel corespunzător școlii medii, noțiunile de bază ale concepției marxist-leniniste, să poată participa nu numai la procesul de producție, ci și la îndeplinirea cu competență a sarcinilor obștești.

Modul vechi care se manifestă uneori în înțelegerea rolului liceelor de specialitate apare și sub alte forme. Într-unul din articolele despre liceele agricole publicate în „Gazeta învățămîntului" se propune crearea unui liceu agricol de 8 ani, în care să intre absolvenți a 4 clase elementare. „În primii patru ani — se spune în articol — li s-ar putea preda elevilor aceleași cunoștințe ca în clasele V—VIII ale școlii generale, cu un accent mai mare pe obiectele legate de agricultură. În acest mod, elevii ar avea un contact mai strîns și de o durată mai lungă cu problemele agriculturii, s-ar putea adapta mai bine cerințelor acesteia, creîndu-se astfel posibilitatea unei mai bune pregătiri de specialitate" [6]. Se propune, deci, revenirea la vechile licee de tip profesional dinainte de 1948, care începeau profesionalizarea de la 11 ani, renunțîndu-se la o idee deosebit de prețioasă a pedagogiei științifice — aceea a orientării profesionale numai după ce au apărut și s-au manifestat înclinațiile elevilor (la 14—15 ani).

Împotriva unor astfel de tendințe — ca profesionalizarea timpurie, îngustă, fără o temeinică cultură generală — trebuie să se lupte cu toată hotărîrea, după cum va trebui să se manifeste toată grija pentru asigurarea condițiilor de pregătire teoretică și practică în specialitate. Prelucrarea și sistematizarea pedagogică a cunoștințelor de specialitate vor fi mult mai dificile decît în ce privește prelucrarea și sistematizarea cunoștințelor de cultură generală, întrucît terenul este aici mai puțin defrișat. Se cere de asemenea o revizuire foarte serioasă a stilului în care este organizată practica. Se pare că aici sînt numeroase rezerve interne de timp. Ea se va putea desfășura într-un timp mai scurt și în condiții mai bune, dată fiind pregătirea de cultură generală a elevilor.

Atunci cînd dezbat problema liceelor de specialitate, este bine ca specialiștii să aibă în vedere faptul că avem nevoie de astfel de licee către care elevii să tindă în aceeași proporție ca și spre liceele de cultură generală. Dacă nivelul culturii care se va da în aceste licee va fi scăzut, elevii se vor orienta spre liceele teoretice făcînd să scadă prestigiul liceelor de specialitate. În scopul evitării unei astfel de situații, trebuie să înarmăm pe elevii liceelor industriale, agricole, economice și pedagogice cu o cultură generală solidă, cît mai apropiată de cea din liceu și în același timp adaptată la nevoile specifice fiecărui tip de liceu de specialitate. Astfel, elevii liceelor industriale, agricole, economice și pedagogice nu se vor simți inferiori celor de la liceul teoretic și vor avea siguranța că vor putea face față cu cinste cerințelor examenului de maturitate și exigențelor la admitere în învățămîntul superior.

[6] Gh. Chiriac, *Liceele agricole*, „Gazeta învățămîntului" nr. 818, 1 octombrie 1965.

Bazată pe o temelie solidă de cultură generală, pregătirea profesională dobîndește un caracter mai larg și oferă celui care o posedă virtutea de a se adapta mai rapid la locul de muncă și de a rezolva mai creator sarcinile ce-i revin.

În scopul formării unor cadre cu pregătire medie capabile să traducă în viață în mod creator politica economică a partidului și guvernului nostru și să aplice în mod științific cerințele legilor obiective care acționează în economia socialistă, se vor înființa *liceele economice*. În stabilirea profilului structurii și conținutului liceului economic trebuie să se țină seama de nevoile concrete ale construcției socialiste, de sarcinile actuale și de perspectiva dezvoltării economiei naționale și în același timp, să se ia în considerație experiența pozitivă a școlilor cu profil economic care au funcționat la noi, precum și deficiențele lor.

Acest tip de liceu trebuie să formeze cadre cu o pregătire de specialitate largă, care să permită înțelegerea interferenței și condiționării reciproce a fenomenelor economice și să ofere posibilitatea exercitării cu randament a profesiei, oriunde nevoile economice o cer.

Profilarea liceelor economice pe ramuri ale economiei naționale sau pe sectoare de activitate — comerț, cooperație etc.[7] — împiedică, după părerea noastră, pregătirea generală economică, la nivel superior a absolvenților, duce la o adaptare greoaie a acestora la specificul altei ramuri sau altui sector și nu dă nici posibilitatea introducerii lor rapide în munca din ramura sau sectorul economic ales. O astfel de profilare oferă absolventului doar avantajul unei cunoașteri de ansamblu a problemelor economice ale ramurii în care s-a specializat, ceea ce este insuficient pentru a munci cu randament și a putea rezolva cu competență multiplele și complexele sarcini economice ce revin în etapa actuală în ramura respectivă.

Propunerile unor specialiști de a se înființa licee economice de cinci ani cu 3 direcții de specializare (1. contabili, planificatori și statisticieni pentru unitățile economice; 2. contabili, planificatori și statisticieni pentru sistemul financiar și de credit; 3. merceologi pentru industrie și comerț) nu depășesc prea mult dezavantajele menționate mai sus. Pentru ca elevul unui astfel de liceu să-și însușească profund cele trei profesii destul de complexe (contabil, planificator, statistician) va trebui să acorde mai mult timp disciplinelor de bază impuse de aceste trei profesii și aceasta se va face desigur în detrimentul timpului care va trebui afectat însușirii unei culturi generale cît mai apropiate de nivelul celei din liceul teoretic. În cazul în care se va da elevilor cultură generală cît mai apropiată de nivelul celei din liceu, nu va rămîne timpul necesar pentru însușirea corespunzătoare a disciplinelor de bază reclamate de cele trei profesii în care urmează să se pregătească elevii în cadrul secțiilor.

Din motivele menționate, opinăm ca liceele economice să nu fie profilate pe ramuri economice și pe sectoare de activitate, ci pe profesii; nu pe mai multe profesii adaptate la specificul unui sector, ci pe o profesie largă, care să poată fi exercitată oriunde nevoile economice o cer.

Ținînd seama de necesitățile economiei naționale și de particularitățile caracteristice profesiilor economice, propunem liceu economic cu o durată de 5 ani, care să fie unic, dar în ultimii doi ani să funcționeze cu 4 secții profilate pe următoarele specialități, care să poată fi practicate oriunde nevoile economice o cer:

1. Finanțiști, inclusiv contabili, care să studieze probleme de finanțare a economiei întreprinderilor, de buget și de evidență bugetară, probleme de tehnică monetară și circulație monetară, de evidență contabilă etc. și care să lucreze în unități productive, comerciale, în sistemul bancar, C.E.C., A.D.A.S., transport, aparat de stat, organe locale etc.

2. Statisticieni, care să studieze în principal problemele privind mecanizarea evidenței și care să lucreze în organele de statistică ale unităților productive, în organele locale ale aparatului de stat.

3. Planificatori, care să studieze probleme de planificare a producției, ale aprovizionării și transporturilor, probleme de organizare a muncii, de analiză economică, de conducere a în-

[7] *Liceele economice*, „Gazeta învățămîntului" din 8 octombrie 1965 și *Liceele economice*, „Scînteia" din 14 august 1965.

treprinderilor etc. și care să lucreze în unitățile de producție, în cooperație, în comerț, în aparatul de stat, în organele locale etc.

4. Merceologi pentru industrie și comerț, care să studieze în principal probleme legate de calitatea și de estetica produselor, de controlul calității, de psihologia cumpărătorului etc., pentru a putea contribui cu competență la îmbunătățirea calității și la ridicarea nivelului estetic al produselor, precum și la dezvoltarea gustului estetic al producătorului și al cumpărătorului.

În afară de cultura generală — în care să se includă neapărat însușirea unei limbi străine și a unor elemente de psihologie și de pedagogie socială — și de disciplinele economice de bază ale profesiei, este necesar să se dea tuturor secțiilor elevilor liceului economic cunoștințe de drept și de legislație economică.

Practica ar fi necesar să se facă atît în școală, cît și în producție, pentru a obișnui pe elevi cu condițiile în care vor lucra la absolvire, și să se desfășoare după o programă judicios întocmită, care să asigure maximum de eficiență practicii. În timpul practicii, să se prevadă și lucrări pe care elevii să le execute pe formulare tipizate folosite în economie și să se înarmeze elevii cu priceperi și deprinderi de mînuire a mașinilor moderne de calcul și de contabilitate ce se vor introduce din ce în ce mai mult în economie.

Din sistemul de măsuri ce se înscriu pe linia perfecționării învățămîntului mediu face parte și crearea *liceului pedagogic*, al cărui conținut va trebui să răspundă sarcinilor și exigențelor ridicate de noua etapă de dezvoltare social-politică și culturală din țara noastră jalonată de Congresul al IX-lea al P.C.R. Liceul pedagogic, după părerea noastră, este chemat să asigure la nivelul cerințelor contemporaneității pregătirea profesională a cadrelor medii pedagogice necesare pentru educarea și instruirea copilului de vîrstă preșcolară (5—7 ani) și școlară mică (7—11 ani) și în același timp să pregătească temeinic pe viitorii învățători pentru munca social-culturală pe care o vor desfășura în mediul în care vor lucra. Importanța deosebită a educației la vîrsta preșcolară și la vîrsta școlară mică pentru dezvoltarea morală și intelectuală ulterioară a copilului obligă pe specialiști să caute și să găsească soluțiile cele mai bune pentru a pregăti temeinic cadrele menite să realizeze această educație.

Considerăm necesar ca liceul pedagogic să aibă o durată de cinci ani, pentru ca absolvenții să poată dobîndi pregătirea și maturitatea necesară pentru domeniul de activitate în care vor lucra. Considerăm că realitățile din țara noastră cer profilarea liceului pedagogic pe 3 secții, așa cum s-a mai propus într-un articol publicat în „Contemporanul“ [8], și anume: a) secția de învățători pentru clasele I—IV; b) secția de educatoare pentru grădinițe; c) secția de activiști culturali (bibliotecari, instructori de dans, de teatru etc. pentru echipele de amatori). În unele centre (București, Cluj etc.), unde există condițiile necesare (școli pentru practică, cadre de predare cu o valoroasă experiență), ar fi necesar ca liceul pedagogic să funcționeze cu 4 secții, adică, pe lîngă secțiile menționate, să existe și o secție care să pregătească cadrele didactice medii pentru școlile speciale de surdo-muți, oligofreni, hipoacuzici etc. Necesitatea asigurării în fiecare școală generală a cel puțin cîte unui învățător specializat în muzică, desen sau educație fizică, care să poată preda cu măiestrie aceste discipline la clasele I—IV, ne îndeamnă să propunem ca la examenul de admitere în liceul pedagogic candidații să fie supuși și la un examen obligatoriu și eliminatoriu din disciplinele artistico-sportive, dar la alegere: muzică, desen, educație fizică. Disciplina sportivă sau cea artistică pentru care a optat la admitere să devină o disciplină obligatorie pentru specializare și să fie inclusă și la examenul de absolvire, alături de celelalte probe teoretice și practice prevăzute la disciplinele realiste, umaniste și pedagogice.

În unele articole [9], se exprimă punctul de vedere ca liceul pedagogic să fie trifurcat în ultimii ani în secțiile: umanistă, realistă și artistico-sportivă, avînd în vedere, după părerea autorilor, rezultatele bune ale experimen-

[8] Ion Drăgan, *Liceele pedagogice*, „Contemporanul“ din 17 decembrie 1965.

[9] Ion Modoran și Sandu Mihai, *Un învățător cult, multilateral pregătit*, „Gazeta învățămîntului“ din 15 octombrie 1965.

tului privind predarea pe obiecte de către mai multe cadre didactice la clasele I—IV — experiment efectuat în ultimii cinci ani în țara noastră. N-ar fi lipsit de semnificație să se ia în considerare și punctul acesta de vedere, care ar duce la ușurarea muncii învățătorului, la pregătirea lui mai profundă. Considerăm însă că nu putem trece la aplicarea lui pe scară largă, ci numai sub formă de experimentare la 1—2 licee pedagogice, deoarece unele rezultate educative ale experimentului predării pe obiecte de către mai multe cadre didactice la clasele I—IV nu ne îndreptățesc încă să extindem acest experiment.

În planul de învățămînt al oricărei secții propuse de noi mai înainte cultura generală va trebui să ocupe un loc de frunte (circa 85% din cea prevăzută în liceul de cultură generală). Acest lucru este posibil de realizat, deoarece cultura de specialitate pedagogică, psihologică și artistică pe care trebuie s-o primească elevii liceelor pedagogice contribuie direct la ridicarea nivelului lor de cultură generală.

Nu ne oprim în mod deosebit asupra conținutului liceului pedagogic, însă considerăm că e nimerit să subliniem necesitatea ca la toate secțiile liceelor pedagogice să se acorde locul cuvenit pedagogiei și psihologiei sociale, noutăților și cuceririlor științifice moderne acumulate de disciplinele de specialitate — pedagogice, psihologice și artistice.

Succesul liceelor economice, industriale, agricole și pedagogice va depinde în mare măsură de felul cum vor fi pregătite cadrele care le deservesc. Ele trebuie să aibă o permanentă legătură cu viața economică, politică și culturală din țara noastră, să fie receptive la tot ce apare nou în cadrul specialității pe care o predau, să posede, pe lîngă o temeinică pregătire teoretică și practică în specialitate, și o înaltă pregătire politică, ideologică și pedagogică.

Dată fiind marea influență pe care o are pregătirea cadrelor didactice care predau în aceste licee asupra calității pregătirii viitoarelor cadre medii necesare economiei și culturii noastre, considerăm necesară organizarea unei dezbateri în presă, cu specialiști din variate domenii, pe problema pregătirii cadrelor didactice pentru liceele speciale.

Sigur că problemele ce se pot dezbate în legătură cu liceele speciale sînt numeroase. Noi ne-am referit aici mai ales la unele aspecte cu caracter mai general.

Considerăm necesar ca, în încheiere, să ne referim la încă o problemă generală și anume la aceea a *orientării profesionale*. Dacă pînă acum existau mai puține posibilități de orientare pentru cei care voiau să urmeze liceul, acum posibilitățile au crescut. Însăși crearea liceelor de specialitate impune preocuparea pentru orientarea profesională a elevilor, așa încît aceștia să aleagă un liceu sau altul, în conformitate cu înclinațiile lor. Credem că ar fi necesar ca, o dată cu extinderea învățămîntului mediu, preocuparea pentru orientarea profesională — îndeosebi în clasele VII—VIII — să constituie o preocupare majoră a cadrelor didactice.

Numai prin îmbinarea acestor două preocupări privind calitatea liceelor de specialitate — și orientarea judicioasă a elevilor spre ele, în funcție de înclinațiile lor și de necesități, vom putea asigura acestora prestigiul care să le mențină la nivelul cerut de dezvoltarea învățămîntului nostru.

*Lector doctor DIDINA BĂRBULESCU*
*Lector doctor ION STANCIU*

## LICEELE INDUSTRIALE

Pentru a putea analiza conținutul și profilul liceelor industriale este necesar să cunoaștem locul pe care îl ocupă tehnicienii în procesul de producție. După cum se știe, știința și tehnica noastră cunosc o continuă dezvoltare. Procesul de producție bazat pe această tehnică are două mari puncte de referință: gîndirea tehnică sau concepția și realizarea acestei gîndiri sau execuția — atelierul.

Concepția în tehnica noastră, ca de altfel în tehnica mondială, este asigurată de cadre cu o bogată experiență în această direcție, cu o înaltă calificare, *arhitecți și ingineri* (i-am așezat după vechimea lor în istoria tehnicii), pregătiți în institutele de învățămînt tehnic superior, unde primesc o pregătire corespunzătoare tehnicii moderne. Acești specialiști calculează, schițează și demonstrează ideile care stau la baza produsului ce trebuie înfăptuit în uzine, în fabrici, pe șantiere sau în combinate. Produsul conceput — sub formă de calcule, schițe sau scheme, trece în birourile (atelierele) tehnice, unde — sub conducerea inginerilor sau a arhitecților care le-a conceput — prinde viață sub formă de proiecte, tehnologii de lucru, măsurători și calcule de materiale etc. prin munca tehnicianului, cel mai apropiat colaborator al inginerului sau al arhitectului.

*Tehnicienii* sînt deci oameni special formați, avînd formate gîndirea tehnică și deprinderi de muncă adecvate elaborării documentelor necesare fabricației. Acești tehnicieni, numiți în schemele de personal „tehnician 1", au ca ajutoare colaboratori cu o calificare mai restrînsă, dar care pot face cu pricepere anumite documentații, copieri de desene etc., care în schemele de personal sînt numiți „tehnician 2".

Un „cap de concepție" — inginer sau arhitect — colaborează cu mai mulți „tehnicieni 1" la întocmirea documentației necesare procesului de fabricație. Fiecare „tehnician 1" colaborează, la rîndul său cu „tehnicianul 2" și cu desenatori.

Trecînd la partea finală a procesului de producție, găsim sectorul „execuție", care primește documentația întocmită de „concepție" și o pune în fabricație.

Figura centrală a acestui sector este *maistrul*, căruia pe drept cuvînt îi spun italienii „capo tecnico". El este capul tehnicii în atelier, pe șantier și oriunde se construiește, se fabrică, se exploatează, se întreține bunurile fabricate. El organizează, îndrumează și controlează producția în atelierul sau sectorul de lucru pe care îl conduce. În activitatea sa, el este ajutat de un număr de tehnicieni la întocmirea bonurilor de materiale, a bonurilor de lucru, la dispecerat, pontaj, control tehnic de calitate etc. Aceștia sînt tehnicieni 2 și desenatori.

În articolul de față, mă voi referi la tehnicianul care va fi pregătit în liceul industrial din domeniul industriei constructoare de mașini, dar care poate servi ca punct de referință în aceeași măsură în industria energetică, siderurgică, a metalurgiei neferoase, a construcțiilor și materialelor de construcții, în industria chimică sau a lemnului, în industria bunurilor de consum și în arhitectură și sistematizare (Anexa 1, fig. 1 prezintă repartizarea tehnicienilor în procesul de producție, iar fig. 2 arată schema de încadrare a tehnicienilor). Pregătirea tehnică arătată în dreptul tehnicienilor nu este cea actuală, ci aceea care ar trebui să rezulte din noul sistem de învățămînt preconizat.

În privința liceelor industriale sînt chemați să-și spună părerea cît mai mulți specialiști din industrie și din învățămînt, cadre didactice cu experiență. Am citit în presă multe păreri

despre aceste licee, am ascultat multe persoane spunîndu-şi părerile, m-am consultat cu foştii mei elevi care lucrează actualmente în industrie (constructori de maşini) sau sînt profesori merituoşi.

Multe din părerile emise se sprijină pe experienţa liceului industrial apărut în România în anul 1936, pe baza reformei învăţămîntului tehnic. Aceste licee au avut un rol important în pregătirea cadrelor necesare industriei. Să nu se piardă însă din vedere faptul că în aceste licee industriale se intra numai cu 4 clase primare, că aveau durata de 8 ani, că aveau un conţinut de cultură generală în proporţie de 15%, de cultură tehnică de specialitate de circa 35% şi de lucrări practice în proporţie de 50% programul zilnic al acestei şcoli fiind de 8 ore.. În acel timp muncitorii calificaţi învăţau meseria la patron, iar şcoală de maiştri n-au avut decît căile ferate, una singură, în Bucureşti. Absolvenţii liceelor industriale intrau în industrie, ca maiştri, cu o calificare corespunzătoare tehnicii din timpul acela.

Acest sistem de şcoală nu mai corespunde însă zilelor noastre. Tehnica de astăzi are cu totul altă înfăţişare, iar tehnica viitorului trebuie să-şi asigure înfăptuitorii pregătiţi în şcoli corespunzătoare, chiar de pe acum.

Problema ce se pune este de a crea un liceu de specialitate care să se alinieze în mod armonios sistemului de învăţămînt de cultură generală de 12 ani, să păşească cu aceleaşi resurse spre învăţămîntul superior, în care vor pătrunde fruntaşii liceului teoretic şi a liceelor de specialitate, să asigure o bună calificare a absolvenţilor şi să fie susceptibil la modificările necesare trecerii în viitor la un învăţămînt obligatoriu pe o durată mai mare.

Profilul liceului industrial şi aşezarea lui în sistemul nostru de învăţămînt, după consideraţiile noastre, sînt arătate în anexa 2.

În acest liceu vor intra absolvenţi ai şcolii generale. Durata învăţămîntului în liceul industrial considerăm că poate fi de 4 ani, ca şi la liceele teoretice, pentru a nu le deosebi ca durată, deoarece altfel ar fi defavorabil orientării profesionale, căci unele familii mai au încă anumite prejudecăţi privind timpul de şcolarizare etc., cu toate că în aceste şcoli i se dă elevului şi o calificare.

Ce calificare se poate da în liceul industrial?

După cum se vede din anexa 1, fig. 1, considerăm că tehnicianul 1 trebuie să aibă o pregătire amplă (o calificare corespunzătoare subinginerului sau conductorului arhitect), care nu se poate realiza în 5 ani de învăţămînt, ci în 6 ani. O şcoală cu această durată nu mai poate fi numită liceu şi prin durata ei ar aduce unele greutăţi în orientarea profesională a tineretului.

Tehnicianul 2 comportă o şcoală de 5 ani, dar această durată de 5 ani a liceului nu ar fi o soluţie atrăgătoare.

*Desenatorul tehnic* (vezi anexa 1 şi anexa 2) poate fi calificat în cele mai bune condiţii în şcoala de 12 ani, în clasele IX—XII. Pe desenator îl găsim ataşat pe lîngă fiecare tehnician 1 şi îl vom găsi în viitor în fiecare atelier, pe lîngă fiecare maistru. Poziţia lui este hotărîtă de nevoile procesului de producţie şi încadrarea lui în acest proces se vede din figura 2.

Considerăm că liceul industrial, care să nu depăşească durata de învăţămînt a liceelor de 12 ani, poate fi înfăptuit conform anexei 2. Planul de învăţămînt după care ar urma să-şi desfăşoare activitatea instructiv-educativă este arătat în anexa 3.

Din planul de învăţămînt propus de noi se constată următoarele: se menţin în total orele la obiectele de bază ale secţiei reale a şcolii de 12 ani — matematicile, fizica şi chimia, fără nici o modificare. Limba şi literatura română se menţin la fel ca la secţia reală. În plus s-a trecut o singură limbă modernă, aceea pe care elevul a studiat-o în şcoala generală. A doua limbă străină poate fi introdusă ca obiect de învăţămînt după cum vom vedea la formarea tehnicianului 1. Istoria se va putea studia în clasele a IX-a şi a X-a, în două ore pe săptămînă. Asupra căror părţi din istorie se va insista mai mult, rămîne de stabilit de către specialişti. Psihologia şi logica sînt menţinute integral, prima în clasa a XI-a, iar a doua în clasa a XII-a. Economia politică şi socialismul ştiinţific se menţin integral în clasa a XI-a şi a XII-a. De asemenea, astronomia, biologia pot fi studiate în clasa a IX-a şi a X-a.

în cîte două ore săptămînal. Pentru geografie am prevăzut 3 ore în loc de 6 ore, cum este prevăzută în planul şcolii de 12 ani. Istoria artelor se menţine cu o oră la clasa a XI-a şi istoria muzicii cu o oră la clasa a XII-a, acestea cuprinzînd cunoştinţe necesare omului de tip nou. Pentru educaţia fizică am prevăzut 2 ore pe săptămînă şi pentru dirigenţie — o oră. Aceste obiecte reprezintă 24 ore pe săptămînă în clasa a IX-a pentru cultură generală sau în procent de 70% ; 25 ore în clasa a X-a, adică 73% ; 25 ore în clasa a XI-a, adică 73% ; 24 ore în clasa a XII-a, adică 75%.

Pentru formarea tehnicianului sînt obligatorii o seamă de cunoştinţe de cultură generală tehnică şi anumite deprinderi practice. Acestea considerăm că se pot eşalona precum urmează :

a) În clasa a IX-a : 4 ore pe săptămînă studiul materialelor întrebuinţate în industria pentru care se pregăteşte tînărul.

— În clasa a X-a : 3 ore pe săptămînă studiul prelucrării materialelor (studiate în clasa a IX-a).

— În clasa a XI-a : 3 ore pe săptămînă studiul organelor de maşini şi rezistenţa materialelor.

— În clasa a XII-a : 2 ore pe săptămînă studiul instrumentelor şi aparatelor de măsură şi control.

— În clasele IX—XII, cîte 6 ore pe săptămînă desen tehnic (atelier în care se face predarea şi aplicarea în practică a cunoştinţelor predate).

Aceste discipline constituie prima parte de informare tehnică necesară desenatorului şi se referă în fond la materialul elementelor pe care le desenează, la semnele de prelucrare, deci la modul în care se execută elementul desenat, la ceea ce reprezintă elementul desenat, la modul în care trebuie măsurat elementul pentru cotarea schiţei şi la felul în care se reprezintă în desen, la A.M.C. (aparate de măsură şi control), pentru ca elevul să ştie să deseneze curent diferitele părţi ale unor organe de maşini etc.

Pentru aceasta, în clasa a IX-a propunem să se facă construcţii geometrice cu aplicaţii practice, în clasa a X-a desen proiecţii cu aplicaţii practice, în clasa a XI-a desen de elemente de maşini şi desen de operaţii, iar în clasa a XII-a desen de ansamblu cu toate implicaţiile lui.

Aceste materii de cultură generală tehnică reprezintă pentru clasa a IX-a 10 ore pe săptămînă sau un procent de 30% ; pentru clasa a X-a 9 ore pe săptămînă sau 27% ; pentru clasa a XI-a 9 ore pe săptămînă sau 27%, iar pentru clasa a XII-a — 8 ore pe săptămînă sau 25%.

Conţinutul acestor ore (discipline) poate fi modificat după nevoile specialităţii pentru care pregăteşte şcoala. Acest plan de învăţămînt apare cu următoarele modificări faţă de secţia reală a şcolii de 12 ani.

La clasa a IX-a s-au scos :

3 ore — a doua limbă străină (am motivat aceasta)
2 ore — limba latină (care poate fi introdusă în cazul unor specialităţi care o necesită)
1 oră — desen tehnic
1 oră — muzică
1 oră — cultură tehnică

Total 8 ore/săptămînă.

La clasa a X-a s-au scos :

3 ore — a doua limbă străină
1 oră — geografie
1 oră — desen
1 oră — muzică
1 oră — cultură tehnică

Total 7 ore

La clasa a XI-a s-au scos :

3 ore — a doua limbă străină
2 ore — biologie
2 ore — istorie
1 oră — cultură tehnică

Total 8 ore

La clasa a XII-a s-au scos :

3 ore — a doua limbă străină
2 ore — istorie
1 oră — biologie
2 ore — geografie

Total 8 ore

La clasele a IX-a, a X-a și a XI-a, din ceea ce s-a scos și s-a adăugat rezultă un total de 34 ore pe săptămînă, iar la clasa a XII-a — 32 ore pe săptămînă. Pe durata școlii cu 4 ani (clasele IX—XII) se realizează raportul de 72,75% cultură generală și 27,25% cultură tehnică. La cultura tehnică propunem să se mai adauge o lună de practică în producție pe an, în domeniul prelucrător al materiilor prime studiate (planul acesta va putea fi întocmit ulterior — sectorul cald și rece), în clasele a IX-a și a X-a; în clasa a XI-a propunem practica pe lîngă serviciul mecanic șef, iar în clasa a XII-a propunem să nu se mai facă această practică.

Această practică concentrată este justificată pentru familiarizarea tehnicianului cu lucrările specifice producției.

Cele 34 ore pe săptămînă pot fi repartizate în 4 zile a 6 ore și în două zile a 5 ore. Acest plan de învățămînt este echilibrat, iar cele două ore adăugate pe săptămînă la clasele a IX-a, a X-a și a XI-a, față de școala de 12 ani, nu constituie o supraîncărcare, dacă se ține seama că la desenul tehnic nu se dau teme pentru acasă, procesul de învățare desfășurîndu-se în școală, în atelierul de desen. Aceste ore pot fi repartizate și în două ședințe a cîte 3 ore, în zile diferite. Ore care nu comportă eforturi deosebite pentru învățare sînt și acelea de istoria artelor și istoria muzicii, care vor constitui o frumoasă relaxare. Educația fizică și dirigenția vin să completeze orele fără eforturi intelectuale deosebite (numai 4 ore pe zi vor necesita o muncă asiduă de învățare).

Tendința introducerii în aceste licee și a altor obiecte de cultură tehnică, în afară de cele arătate în planul de învățămînt anexat, nu este justificată, după părerea noastră, cu argumente suficiente. Credem că ar fi o greșeală să dislocăm ore de la matematici sau de la fizică pentru a mări procentajul culturii tehnice cu alte discipline care ar duce la supraîncărcarea elevilor. Important ar fi faptul ca în aplicațiile de la matematică și de la fizică să fie incluse probleme adecvate ale producției industriale.

Privitor la cultura generală de bază, considerăm că toate școlile de același grad din țară, trebuie să se conducă după un plan de învățămînt unic.

La absolvirea celor 12 clase, din care patru ale liceului industrial, în urma unei probe practice, absolventul va putea primi calificarea de „desenator tehnic" sau de „desenator decorator" etc. Avînd examenul de bacalaureat, el va putea continua studiile la una din facultățile învățămîntului tehnic superior.

Tineri care nu se vor prezenta la acest examen, inclusiv cei care nu vor continua studiile învățămîntului superior, vor putea fi încadrați ca desenatori, sau pentru a obține o calificare superioară se vor putea înscrie în continuare, în același liceu industrial, pentru un an de specializare, în vederea obținerii titlului de „tehnician 2". De asemenea, tinerii care nu au examenul de bacalaureat, urmînd să-l susțină în anul următor, pentru a nu pierde un timp atît de prețios (la vîrsta de 19 ani), pot fi încadrați în cîmpul muncii ca desenatori, sau pot să urmeze în continuare un an de specializare.

Anul de studii menționat de noi pentru specializare conferă celui care l-a absolvit, în condiții ce se vor stabili, titlul de „tehnician", avînd dreptul să fie încadrat și ca „tehnician 2". În anexa 4 se poate vedea raportul dintre teorie și practică privind formarea acestor tehnicieni care lucrează în industrie. Acest mod de orientare este utilizat în unele țări cu industrii avansate, ca U.S.A., Franța, R.F.G. etc.

Pentru „tehnicianul 2" găsim că raportul potrivit este de 56% teorie de specialitate și 44% lucrări practice, din totalul de 6 ore pe zi.

În teoria de specialitate intră: tehnologia fabricației, mașini și utilaje întrebuințate în acea fabricație, organizarea întreprinderii și a lucrului, proiectare etc.

Practica considerăm că este indicat să se desfășoare în atelierele și laboratoarele școlii și mai cu seamă în producție. Durata ei se va stabili prin studii. Anul de specializare trebuie să se încheie printr-o probă practică și un colocviu pentru cursanți.

Tinerii care au reușit la examenul de bacalaureat, dar n-au reușit la examenul de admitere în învățămîntul superior, după pă-

rerea noastră, pot intra direct în producție ca „desenatori 1", sau pot continua secția de specializare cu o durată de 2 ani pentru „tehnicieni 1" de pe lîngă liceul industrial, fără examen de admitere. Această școală de specializare dă tehnicianului dreptul la o încadrare superioară (așa cum se vede în anexa 1, fig. 2). În această școală, obiectelor de specialitate și celor ajutătoare li se afectează 62,5% din timp, iar lucrărilor practice 37,5%. Întrucît tehnicianul lucrează în sectoarele de concepție și de proiectare, el are nevoie de o largă documentare pentru care în conținutul planului de învățămînt, în afară de materiile de pură specialitate și de proiectare, trebuie să figureze și o a doua limbă străină cu 3 ore pe săptămînă, pe o perioadă de timp de doi ani.

Raportul dintre teorie și practică se poate stabili la 28 ore pe săptămînă cursuri teoretice de specialitate și de proiectare, și 14 ore pe săptămînă practică în ateliere, în laboratoare, în școală sau în fabrică. Planul de învățămînt trebuie stabilit pe baza unui studiu aprofundat, avînd în vedere perspectivele de dezvoltare ale științei și ale tehnicii în viitorii 4—5 ani, cînd aceste școli ar urma să califice asemenea cadre. În anul I, planul de învățămînt respectiv poate include același conținut (discipline) ca la școala specială de un an, la care se mai adaugă o limbă străină. Limba străină va fi studiată și în anul II. Tot în anul II se vor studia unele discipline corespunzătoare nivelului de pregătire al „tehnicianului 1", colaborator direct și apropiat al inginerului. Considerăm că este necesar să se introducă în acești doi ani studiul pedagogiei generale, întrucît acești tehnicieni conduc oameni în procesul de producție, dau indicații și trasează sarcini în acest proces de producție.

Absolvenții liceului industrial cu examen de bacalaureat ar putea intra fără examen de admitere în institutul pedagogic de 3 ani, pentru a deveni profesori de lucrări practice pentru desen tehnic și tehnologie la școlile generale și la liceele teoretice.

Între școlile de 1, 2 și 3 ani trebuie să fie o concordanță deplină, pentru ca elementele capabile și bine pregătite să poată trece, pe baza unor examene de diferență, sau numai pe baza mediilor de 9 și 10 obținute la absolvirea școlii pe care au urmat-o, în anul următor al școlii imediat superioare, condiția principală fiind bacalaureatul (a se vedea anexa nr. 2). Elementele excepționale care vor absolvi școlile de 2 sau de 3 ani ar putea trece, pe baza unor examene de diferență, în anul următor al unui institut de învățămînt superior, în specialitatea în care au fost pregătite.

De asemenea, credem că nu este necesar să se înființeze licee industriale pe specific industrial, însă în același liceu pot figura secții specifice. Toate aceste licee, indiferent de tipul lor, trebuie să aparțină Ministerului Învățămîntului, din toate punctele de vedere.

În concluzie, considerăm că liceul industrial în care trebuie să se pregătească tehnicienii, așezat pe bazele arătate în acest articol, se poate înființa — acolo unde va fi necesar — fără să necesite investiții deosebite pentru ateliere, pentru laboratoare ș. a., în următorii 4—5 ani. În acest timp, se pot studia și rezolva necesitățile practicii în școlile postliceale de 1, 2 sau 3 ani. Liceul industrial preconizat de noi nu ridică probleme mai multe decît ridică liceele teoretice obișnuite și nu pun probleme greu de rezolvat.

*Ing. GHEORGHE ENE*
Cercetător științific principal
la Institutul de științe pedagogice

Anexa 1

## Incadrarea tehnicienilor în producție

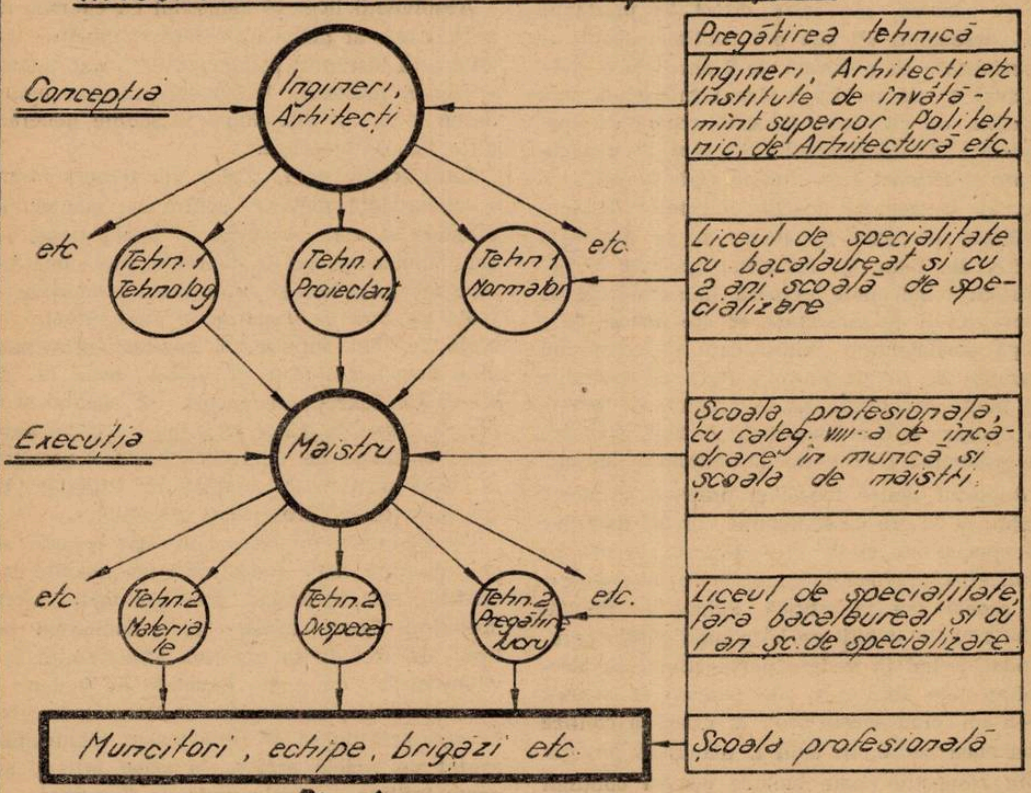



Fig. 1

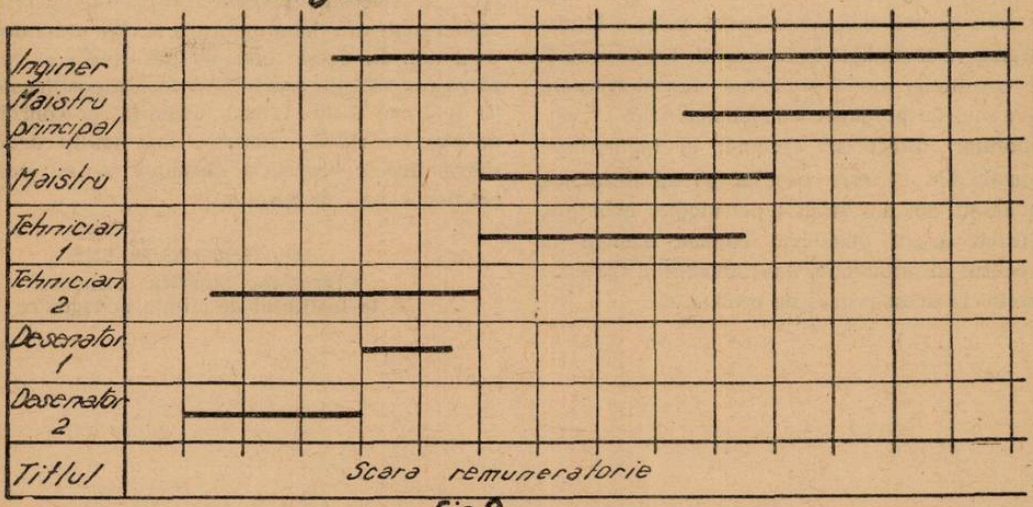
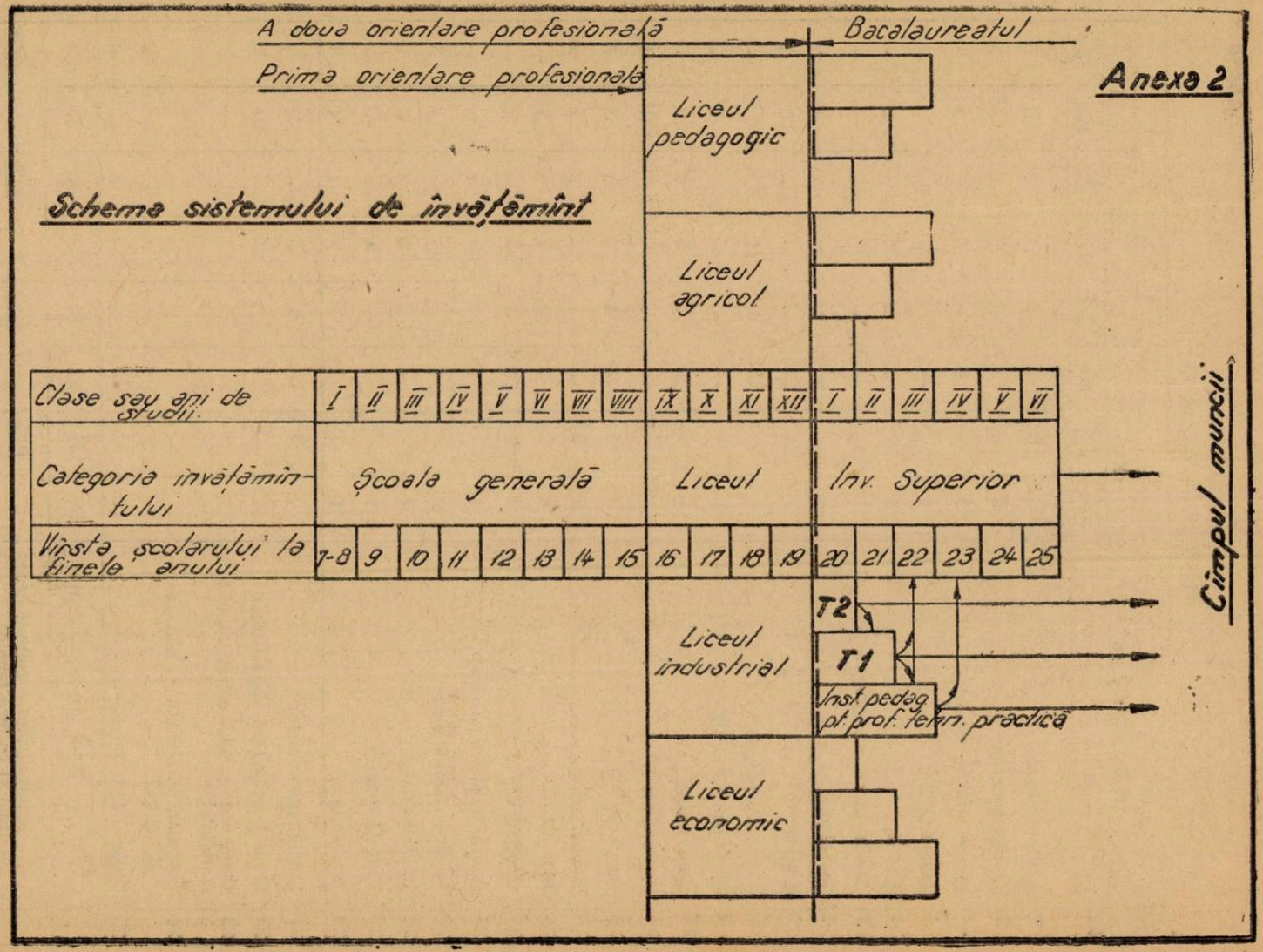



Fig.2

**Anexa 2**

## Schema sistemului de învățământ



*Anexa 3*

## PLAN DE ÎNVĂȚĂMÎNT

| Nr. crt. | Obiectele | Clasele | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | IX | | X | | XI | | XII | |
| | | Real | Industrial | Real | Industrial | Real | Industrial | Real | Industrial |
| 1 | Limba română | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 2 | Limba modernă | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| — | A doua limbă modernă | 3 | — | 3 | — | 3 | — | 3 | — |
| 3 | Limba latină | 2 | — | — | — | — | — | — | — |
| 4 | Istoria | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | — | 2 | — |
| 5 | Istoria literaturii universale | — | — | — | — | — | — | — | — |
| 6 | Psihologia | — | — | — | — | — | 1 | 1 | — |
| 7 | Logica | — | — | — | — | — | — | 1 | 1 |
| 8 | Economia politică | — | — | — | — | 2 | 2 | — | — |
| 9 | Socialismul științific | — | — | — | — | — | — | 2 | 2 |
| 10 | Matematica | 4 | 4 | 5 | 5 | 6 | 6 | 5 | 5 |
| 11 | Astronomia | — | — | — | — | — | — | 1 | 1 |
| 12 | Fizica | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| 13 | Chimia | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 14 | Biologia | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | — | 1 | — |
| 15 | Geografia | 2 | 2 | 2 | 1 | — | — | 2 | — |
| 16 | Desenul (Istoria artelor) | 1 | — | 1 | — | — | 1 | — | — |
| 17 | Muzica (Istoria muzicii) | 1 | — | 1 | — | 1 | — | — | 1 |
| 18 | Educația fizică | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 19 | Cultură tehnică | 1 | — | 1 | — | 1 | — | — | — |
| 20 | Dirigenția | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 21 | Studiul materialelor | — | 4 | — | — | — | — | — | — |
| 22 | Studiul prelucrării materialelor | — | — | — | 3 | — | — | — | — |
| 23 | Organe de mașini și rezistența materialelor | — | — | — | — | — | 3 | — | — |
| 24 | Instrumente, aparate de măsură și control | — | — | — | — | — | — | — | 2 |
| 25 | Desen tehnic (atelier) | — | 6 | — | 6 | — | 6 | — | 6 |
| | Total ore săptămînal = | 32 | 34 | 32 | 34 | 32 | 34 | 32 | 32 |
| | Raportul dintre cultura generală și cultura tehnică | | 70% / 30% | | 73% / 27% | | 73% / 27% | | 75% / 25% |

Anexa 4

## Raportul dintre teorie și practică la formarea specialiștilor care lucrează în industrie

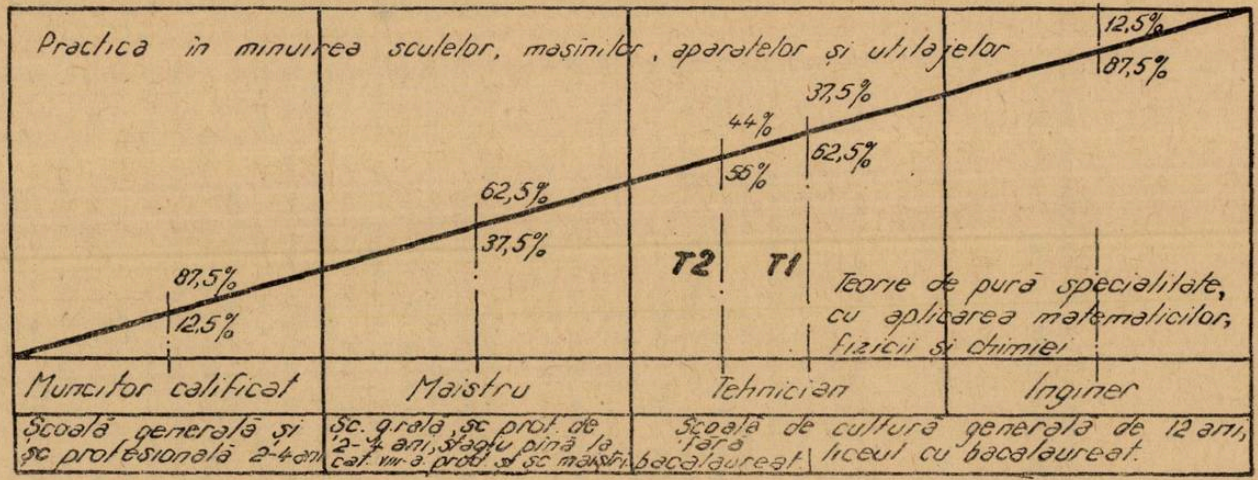



Fig. 4

## CU PRIVIRE LA CONȚINUTUL ȘI LA ORGANIZAREA ACTIVITĂȚII ÎN VIITOARELE LICEE PEDAGOGICE

În îndeplinirea sarcinilor de mare răspundere puse în fața școlii noastre de către cel de-al IX-lea Congres al P.C.R., contribuția cadrelor didactice are o mare importanță.

Generalizarea învățămîntului de cultură generală de 8 ani la nivelul actualelor cerințe necesită o mare atenție față de locul pe care învățătorul îl ocupă în ansamblul activității instructiv-educative, atît din școală, cît și dinafara școlii. Așa cum s-a subliniat în documentele Congresului al IX-lea al P.C.R., viitorului învățător i se cere o tot mai temeinică pregătire științifică, de cultură generală și pedagogică, pe baza căreia să poată fi obținută o pregătire profesională de înalt nivel, premisă a măiestriei pedagogice. Urmărind un asemenea scop, hotărîrea de a se înființa în curînd licee pedagogice pentru pregătirea învățătorilor este cît se poate de firească.

Liceul pedagogic, conceput ca o formă nouă, superioară, de pregătire a viitorilor învățători, va înlocui deci actualele școli și institute pedagogice. Constituind un pas înainte pe acest drum, în organizarea și în stabilirea întregului program de activitate, noua instituție trebuie să valorifice experiența pozitivă a școlii noastre, în speță a diferitelor forme de învățămînt pedagogic care au funcționat pînă acum în țara noastră și mai ales a școlilor pedagogice de 4, 5, 6 ani și a institutelor pedagogice de 2 ani care au fost organizate de la reforma învățămîntului din 1948 și pînă în prezent.

În cele ce urmează, facem cîteva propuneri pe baza experienței acumulate în ultimii ani la Școala pedagogică din Cluj, unde au funcționat diferite forme de învățămînt pedagogic. În propunerile noastre, plecăm de la considerentul că specificul liceelor pedagogice îl dă faptul că întreaga activitate din această instituție de învățămînt are drept scop pregătirea învățătorilor pentru clasele I—IV, îmbinînd pregătirea de cultură generală cu pregătirea profesională psihologico-pedagogică și metodică. În cadrul acestei pregătiri, un loc important va trebui deci acordat disciplinelor pedagogice și meto-

## LICEELE AGRICOLE

Înzestrarea agriculturii noastre cu cele mai moderne mijloace tehnice și pregătirea unor specialiști cu o înaltă calificare, vor contribui la dezvoltarea și la consolidarea economico-organizatorică continuă a acestei ramuri importante a economiei naționale. O sarcină de răspundere pe această linie revine și învățămîntului agricol de toate gradele, care trebuie să pregătească cadrele necesare tuturor sectoarelor agriculturii.

În cele ce urmează, voi face unele referiri în legătură cu pregătirea cadrelor tehnice prin liceele agricole.

A. *Profilul liceului agricol.* Avînd în vedere Documentele Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român, consider că școala agricolă a viitorului trebuie să fie „liceul" — organizat pe baza principalelor ramuri de producție agricolă. În sensul acesta, la înființarea viitoarelor licee agricole trebuie să se aibă în vedere întregul sistem al agriculturii, liceele urmînd a fi organizate pe baza și în ordinea importanței și a necesităților acestei ramuri importante a economiei naționale. Acest lucru va trebui să fie urmărit nu numai la fixarea profilului respectiv al liceelor, ci și la amplasarea lor în zona unde un sector sau altul are ponderea cea mai mare și unde condițiile pentru desfășurarea învățămîntului și mai ales a practicii sînt optime.

Avînd în vedere conținutul celor mai importante discipline din cadrul fiecărui sector de producție agricolă,

dicilor obiectelor de învățămînt, ce se predau în școala generală, ca și practicii pedagogice respective. În consecință, durata studiilor ar trebui prelungită cu un an față de liceele teoretice, întreaga activitate urmînd a fi organizată pe 5 ani de studiu.

Pentru a face față în cele mai bune condițiuni cerințelor ce se pun astăzi în fața școlii generale, în care vor lucra viitorii învățători, cultura generală a acestora trebuie să fie cît mai completă, echivalentă cu a liceului teoretic, secția umanistică, întrucît această secție poate constitui mai ușor baza culturii profesionale a învățătorului. În cadrul culturii generale, considerăm că deosebit de importantă este pregătirea ideologico-politică.

Referitor la materiile principale de cultură generală, apreciem că atît *limba română* cît și *matematica* vor putea fi predate după aceleași programe și manuale ca și în liceul teoretic, adăugîndu-se literatura pentru copii și accentuîndu-se studiul gramaticii în cadrul limbii române și al aritmeticii în cadrul matematicilor.

Viitorii absolvenți ai liceelor pedagogice trebuie să posede bine formele și construcțiile gramaticale, astfel încît să fie cu adevărat model pentru elevii lor. Pentru aceasta, la studiul limbii române opiniem nu pentru dispersarea acestei materii pe 5 ani, cîte o oră pe săptămînă, ci pentru concentrarea în 2—3 ani, cîte 2 ore săptămînal. Experiența arată că acest mod de predare este mult mai eficace. De altfel, la aritmetică, actualul plan de învățămînt al școlii pedagogice de 5 ani concentrează materia în anii al III-lea, al IV-lea și al V-lea, cîte două ore pe săptămînă, confirmînd observația de mai sus.

Pe baza acestei propuneri, *planul de învățămînt la limba română* ar putea arăta astfel:

| | Anii | | | | | Total ore * |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | I | II | III | IV | V | |
| Limba română . . . | 2 | 2 | 2 | — | — | 6 |
| Literatura română . . | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 13 |
| Literatura pentru copii | — | — | — | — | 1 | 1 |
| Metodica . . . . . | — | — | — | 2 | — | 2 |

* Notă: Este vorba de numărul de ore pe săptămînă.

*La matematici*, aritmetica și algebra pot fi predate ca în actualul plan al școlilor pedagogice, dar geometria și trigonometria propunem să fie predate în legătură una cu alta, ținîndu-se seama și de predarea fizicii. De aceea, aici considerăm că ar fi bine să se facă organizarea disciplinelor pe ani de studiu astfel:

inclusiv asigurarea unui cît mai larg profil al liceului, propunem următoarele tipuri:

1. Liceul agricol.

2. Liceul horticol — cu secții pentru: a) pomi-viticultură; b) legumicultură; c) dendrologie-floricultură.

3. Liceul veterinar.

4. Liceul pentru mecanizarea agriculturii.

5. Liceul de îmbunătățiri funciare, cu secțiile: a) hidroameliorații; b) culturi irigate; c) construcții hidrotehnice; d) măsurători terestre (cadastru).

6. Liceul de economie agricolă și de contabilitate cu secțiile: a) economie agricolă; b) contabilitate.

În aceste tipuri de licee se poate încadra pregătirea cadrelor pentru toate sectoarele agricole. În modul acesta, s-ar evita pregătirea cadrelor pe specializări înguste (monotehnizarea), realizîndu-se un larg orizont tehnico-științific. Specializările înguste, ca pedolog, oenolog, specialist în selecție și ameliorare sau în conservarea și valorificarea produselor agricole etc., vor putea fi făcute după absolvirea liceului, în cadrul primului an de stagiu în producție, sau după nevoi, de către sectoarele respective, ele necesitînd cursuri de inițiere de maximum 3 luni.

Propunem ca — din cele 6 profile menționate mai sus — liceul pentru mecanizarea agriculturii, liceul pentru îmbunătățiri funciare, liceul de economie agricolă și contabilitate să fie realizate pe profilul secției reale din cadrul liceului teoretic, iar liceele agricole, horticole, veterinare să fie realizate pe profilul secției moderne, ele avînd contingență directă cu studiul științelor anatomo-fiziologice și biologice, cultura generală păstrîndu-și ponderea ei în toate tipurile

| | Anii | | | | | Total ore * |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | I | II | III | IV | V | |
| Aritmetica . . . . | — | — | 2 | 1 | 2 | 5 |
| Algebra elementară | 3 | 2 | — | — | — | 5 |
| Geometria . . . . . | 2 | 2 | 1 | — | — | 5 |
| Trigonometria . . . | — | — | 1 | — | — | 1 |
| Metodica aritmeticii . | — | — | — | 2 | — | 2 |

* Notă : Este vorba de numărul de ore pe săptămînă.

În predarea *limbilor străine*, credem că pot fi făcute unele deosebiri față de liceul teoretic și anume : introducerea limbii latine în primii doi ani de studiu, cîte două ore săptămînal și studiul unei singure limbi străine moderne pe parcursul a 4—5 ani. Alegerea acestei limbi străine trebuie făcută în funcție de limba studiată de elevi în clasele V—VIII, permițînd continuitatea studiului și asigurînd însușirea ei, astfel încît la absolvire să poată fi folosită în bune condiții.

La disciplinele *fizico-chimice*, materii atît de importante în vederea legăturii școlii cu viața practică, considerăm că volumul de cunoștințe va putea fi același ca și în liceul teoretic, chiar dacă va fi predat într-un număr mai mic de ore, evitîndu-se în acest caz supraîncărcarea prin comprimarea unor capitole sau prin reducerea unor lucrări de laborator. În legătură cu aceste discipline și mai ales cu fizica, propunem introducerea unui „Curs de confecționare și de aplicare a materialelor didactice moderne audio-vizuale". Acest curs, cu un conținut atît teoretic, cît și practic, ar putea fi predat în anul al IV-lea, într-o singură oră pe săptămînă și el ar putea sintetiza cunoștințe de matematică, de fizică, de chimie și de științele naturale, solicitînd, în același timp, deprinderi și priceperi atît de lucru manual, cît și de desen sau de muzică.

La *științele biologice*, specificul liceelor pedagogice impune ca „Anatomia și fiziologia omului" să se predea înainte de predarea psihologiei generale și a psihologiei copilului, deoarece experiența practică ne arată cu cîtă greutate se predă psihologia generală și psihologia copilului înaintea predării anatomiei și fiziologiei. În practică se poate sacrifica uneori principiul corelației între diferitele materii de învățămînt, deși această corelație este extrem de importantă pentru pregătirea științifică a viitorului învățător conform logicii interne a sistemului științelor naturale, principiu care cere ca aici să se înceapă cu predarea botanicii și apoi a zoologiei și anatomiei. În acest caz, propunem să se acorde totuși o importanță egală și anatomiei și fiziologiei, predîndu-le de licee, încît pe baza acestei bifurcări să existe o perfectă concordanță în pregătirea cadrelor.

B. *Planurile de învățămînt și programele școlare*, considerăm că ar trebui să se realizeze ca structură — pentru întregul tip de liceu — pe baza unor discipline unitare, în care specialitatea să aibă un rol însemnat în formarea noului tehnician, fiind îmbinată organic cu o temeinică cultură generală.

Această direcție în pregătirea tineretului îl va orienta și forma pentru cerințele producției, îi va deschide perspectiva continuării, după preferință, a studiilor de specialitate, realizîndu-se astfel o bună pregătire a tinerelor cadre.

Privitor la durata școlarizării, considerăm că dacă vor fi întocmite în mod judicios atît planurile, cît și programele de învățămînt pentru fiecare tip de școală, pe specialitate, în cinci ani de studii se va putea asigura o bună pregătire de cultură generală, profesională, teoretică și practică a elevilor.

În legătură cu unele puncte de vedere care propun ca în primii 3 ani să aibă loc o pregătire de cultură generală, iar în ultimii doi ani pregătirea de specialitate, noi considerăm că predarea unor elemente introductive de specialitate, mai ales a celor care se interferează cu cele de cultură generală, poate începe din primii ani, pentru a putea lărgi posibilitățile de înțelegere și structurare a cunoștințelor de specialitate care se vor preda mai tîrziu.

În raport direct cu durata liceului, se stabilește și proporția între cele două laturi de pregătire : de cultură generală și de specialitate. Experiența școlilor tehnice agricole de pînă acum, cît și rezultatele obținute în cadrul unor cercetări pedagogice, au dovedit că proporția cea mai justă ar fi de 45—50% pentru obiecte de cul-

în două ore săptămînal în anul al III-lea. Menționăm că această ordine în predare ușurează și utilizarea acelorași manuale ca la clasele IX—XII ale liceului teoretic.

*Disciplinele pedagogice*, obiecte specifice în aceste licee, ridică o serie de probleme atît în ce privește ponderea lor în planul de învățămînt, cît și în ce privește ordinea și conținutul fiecărei discipline în parte, deoarece acestea trebuie să fie precis coordonate cu alte materii de învățămînt, cu metodicile acestor obiecte și mai ales cu practica pedagogică.

Practica arată că aici există pericolul repetării unor probleme, ori al dispersării în direcții diferite, în condițiile în care metodica fiecărui obiect este predată de către un alt cadru didactic. Această situație își are și avantajul ei și anume o pregătire mai temeinică sub aspectul legăturii între sistemul de noțiuni al obiectului respectiv și practica pedagogică. Din aceste motive, predarea întregului sistem de științe pedagogice, trebuie făcută în strînsă legătură cu toate obiectele de învățămînt și cu metodicele acestora, realizîndu-se caracterul unitar al muncii instructiv-educative, sinteza tuturor metodelor și procedeelor didactice, condiție a formării unui stil propriu de muncă fiecărui elev. O astfel de pregătire primită în școală va putea asigura o viitoare prefecționare profesională.

În lumina acestor considerente, este important ca metodicile diferitelor obiecte să fie predate după predarea psihologiei și după ce s-a predat întregul curs de pedagogie. Concomitent cu predarea metodicilor, propunem introducerea unei discipline pe care actualul plan al școlilor pedagogice n-o prevede, și anume „Psihologia pedagogică". Introducerea acestui obiect o oră pe săptămînă, în anul al V-lea, nu constituie o dificultate și ar contribui, în cea mai mare măsură, la abordarea mai serioasă a problemelor privind modernizarea și perfecționarea procesului de învățămînt.

În legătură cu cele de mai sus, disciplinele pedagogice ar urma să fie predate astfel:

| | Anii | | | | | Total ore * |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | I | II | III | IV | V | |
| Pedagogia | — | — | 2 | 2 | 1 | 5 |
| Psihologia generală | — | 2 | — | — | — | 2 |
| Psihologia copilului | — | — | 2 | — | — | 2 |
| Psihologia pedagogică | — | — | — | — | 1 | 1 |
| Conducerea și organizarea școlii | — | — | — | — | 1 | 1 |
| Istoria pedagogiei | — | — | — | — | 2 | 2 |
| Logica | — | — | — | — | 1 | 1 |
| Igiena școlară | — | — | — | — | 1 | 1 |

* **Notă**: Este vorba de numărul de ore pe săptămînă.

tură generală (acest procent descrescînd spre sfîrșitul perioadei de școlarizare), iar restul de 50—55% pentru obiectele de specialitate, teorie și practică, procentul crescînd în ultimii ani de studii.

C. *Recrutarea personalului didactic și a elevilor* constituie unul din importantele aspecte ale acestor licee. Experiența de pînă acum a dovedit că încadrarea fie la obiectele de specialitate, fie la obiectele de cultură generală a unor cadre cu bună pregătire profesională și pedagogică a dat rezultate pozitive.

Propunem în acest scop ca cel puțin *directorul adjunct* al acestor licee, să fie un pedagog, un cadru didactic cu experiență, iar ca specialiști să fie încadrați profesori care au cel puțin definitivatul în învățămînt, sau ingineri care și-au însușit și unele cunoștințe de pedagogie generală în cadrul unor institute tehnice de învățămînt superior unde se predă această disciplină.

*Recrutarea elevilor* să se facă pe bază de concurs, ținîndu-se seama de aptitudinile și de dragostea tînărului față de profesiunea respectivă. Avînd posibilități variate de alegere, orientarea spre liceu a elevilor va trebui îndrumată conform cu necesitățile de ordin economic, ținîndu-se bineînțeles seama și de preferințele candidaților. Mobilul ce-l va determina pe tînăr spre o profesiune trebuie să-l constituie interesele și pasiunea pentru domeniul de muncă respectiv. Din acest punct de vedere, școlii generale îi revine o sarcină de mare răspundere în orientarea tineretului spre o profesiune sau alta. Se impune de asemenea o îndrumare mai atentă — în domeniul orientării profesionale — a cadrelor didactice, a familiilor și a tineretului. Întocmirea monografiilor profesionale și apoi a pro-

Pe marginea acestui plan, facem cîteva observații. Pedagogia generală ar urma să se predea în anii al III-lea și al IV-lea, iar în anul al V-lea, ora afectată acestei materii va fi destinată predării cursului „Organizația de pionieri și U.T.C. în școală". Tot în anul al V-lea ar urma să se predea, ca un curs separat, „Conducerea și organizarea școlii", care va cuprinde în mod dezvoltat ultimul capitol al pedagogiei generale. Credem că este important să fie predat astfel acest capitol, deoarece se pot da aici și unele noțiuni de legislație școlară, pe lîngă cele privind organizarea și conducerea activității instructiv-educative, noțiuni atît de folositoare tuturor învățătorilor și, mai ales, directorilor de școală și inspectorilor școlari.

Sistemul științelor pedagogice este completat de *practica pedagogică*, bogată în formele ei și bine sincronizată cu însușirea cunoștințelor teoretice de psihologie, de pedagogie și de metodică. În acest domeniu, apreciem că experiența obținută în ultimii ani în școlile pedagogice este pozitivă și că e bine dacă se va ține seama de aceasta generalizînd și definitivînd acest sistem de activitate. Formele de organizare a practicii pedagogice sînt acum bine puse la punct. Unele lipsuri ce mai există vor putea fi înlăturate prin *înființarea școlilor de aplicație* atașate liceelor pedagogice, cu un personal didactic cu cea mai înaltă calificare, încadrat prin concurs sau pe bază de grade didactice.

În aceste condiții, opiniem ca și formele speciale de practică pedagogică și anume practica pedagogică de o săptămînă cu tema „Primele zile de școală ale copiilor", practica de o zi, ca și practica de două săptămîni, să fie efectuate tot în aceste școli de aplicație sau în alte școli apropiate, unde elevii practicanți se pot bucura de îndrumarea și de sprijinul învățătorilor școlii de aplicație și al profesorilor metodiști care răspund de pregătirea lor. Încercările ce s-au făcut în vechea școală normală, ca și în ultimii ani ai școlilor pedagogice de a trimite elevii înainte de absolvire să facă practică la sate o lună, un trimestru sau chiar un an întreg, n-au dat rezultatele așteptate. Elevii au fost lipsiți de îndrumare în perioade de cea mai mare importanță pentru pregătirea lor, au intrat într-un sistem de sarcini pentru care încă nu erau pregătiți, ceea ce a dus fie la dezorientare, fie la scăderea interesului și a entuziasmului pentru profesia de învățător.

În legătură cu *istoria* și cu *geografia*, discipline importante datorită contribuției lor educative și locului pe care îl ocupă în învățămîntul de cultură generală în clasele I—VIII, subliniem atenția de care trebuie să se fesiogramelor ar constitui un mijloc eficient în orientarea profesională a elevilor.

Au fost făcute unele propuneri în sensul că actualii elevi ai școlilor tehnice agricole să poată trece — prin echivalarea unor obiecte — în liceu. După părerea noastră, această propunere nu poate fi realizată. Considerăm însă justă propunerea de a se realiza pe lîngă liceele agricole pe cele patru specialități (agricol, horticol, veterinar și de contabilitate) cîte o secție fără frecvență. Absolvenții școlilor tehnice agricole își vor putea astfel echivala studiile, inclusiv cele de specialitate. O altă variantă ar fi aceea de a se institui în cadrul liceelor examene de diferență pentru fiecare an de studii, cel puțin pentru obiectele de cultură generală, după care elevii să se poată prezenta la examenul de bacalaureat.

*Examenul de bacalaureat* trebuie să constituie pentru fiecare candidat o verificare a pregătirii lui generale, a deprinderilor necesare pentru exercitarea profesiunii respective, a unei activități creatoare.

★

*În concluzie* la cele menționate mai sus, subliniem următoarele probleme pe care le socotim necesare:

1) Asigurarea unui larg profil profesional al elevilor, care să corespundă nevoilor legate direct de complexitatea procesului de producție din unitățile agricole socialiste, cu o largă orientare în problemele organizării și planificării producției.

2) O mai justă legare a teoriei cu practica în producție, cu experiența înaintată a marilor unități agricole socialiste, asigurarea unui sistem de practică pentru elevi pe întreg parcursul școlarității, legat direct de procesul instruirii teoretice de specialitate.

bucure în sistemul de pregătire a învățătorului. Apreciem însă că actualul mod de predare al acestor materii este bine pus la punct, atît în școala pedagogică, cît și în liceele teoretice. Totuși, se pun și aici unele probleme privind ridicarea nivelului de pregătire — în special la istoria și geografia patriei noastre — și valorificarea posibilităților acestor materii de a contribui la educația elevilor în spiritul patriotismului socialist. În liceul pedagogic, asemenea posibilități vor exista și în ce privește legătura istoriei și geografiei cu celelalte materii, cu socialismul științific în special, ca și în ce privește modul de predare a metodicilor respective și modul în care se vor pregăti și desfășura lecțiile practice.

*Disciplinele artistice*, atît de importante pentru pregătirea și activitatea unui învățător și sub aspect teoretic, dar mai ales în ceea ce privește formarea priceperilor și a deprinderilor artistice, se predau în condițiuni bune în actualele școli pedagogice. Experiența cîștigată în acest domeniu în ultimii ani este prețioasă, clarificîndu-se și definitivîndu-se multe probleme. În consecință, propunem ca aici să se țină seama de actualul plan de învățămînt al școlilor pedagogice, considerînd că nu este necesară crearea unei secții speciale cu profil artistic.

Selecționarea la admitere și din punct de vedere al aptitudinilor artistice și apoi întreaga activitate desfășurată în anii de studiu la muzică vocală, la muzică instrumentală, la ansamblu coral, la pregătirea cultural-artistică, la cercuri orchestrale etc., au făcut ca absolvenții școlii noastre din ultimii ani să poată face față, în majoritate, la sarcinile de ordin cultural-artistic legate de activitatea practică a învățămîntului. La absolvirea școlii, ei au dovedit că pot dirija un cor sau că pot conduce o formație de muzică instrumentală, că pot instrui sau conduce brigăzi artistice de agitație, formații de teatru sau de dansuri populare.

Cu privire la acest grup de obiecte de învățămînt, facem o singură propunere: *desenul* să fie predat în toți cei 5 ani ai liceului pedagogic și nu numai în 3 ani, așa cum se face în prezent. Propunerea aceasta are o justificare nu numai pe planul educației estetice, dar și pe planul practicii pedagogice, în sensul că — alături de lucru manual și muzică — desenul va contribui în mai mare măsură la pregătirea materialului didactic și la formarea deprinderilor necesare desfășurării în bune condiții a întregii activități instructiv-educative.

Pe baza acestor considerente, propunem următoarea organizare a disciplinelor cultural-artistice:

3) Asigurarea unei temeinice culturi generale, suport al cunoștințelor de specialitate, pe baza unei proporționalități juste între cele două laturi de pregătire legate direct de nevoile tehnicianului din producție.

4) Formarea unor tehnicieni culți, capabili să depună o muncă eficace, creatoare, în producție, capabili să urmeze cursurile unei facultăți de specialitate.

*DIMITRIE ROMAN*
Cercetător științific principal
la Institutul de științe
pedagogice

## UNELE ASPECTE ALE VIITOARELOR LICEE VETERINARE

În Documentele Congresului al IX-lea al P.C.R. s-a arătat că în anii ce urmează se va extinde învățămîntul mediu, care va cuprinde licee de cultură generală și licee de specialitate. Un număr tot mai mare de tineri vor putea frecventa aceste școli, care — pe lîngă pregătirea de cultură generală — oferă temeinice cunoștințe profesionale, absolvenții lor avînd posibilitatea să devină tehnicieni sau să continue studiile în învățămîntul superior.

În legătură cu aceasta, se desprind sarcini importante și pentru învățămîntul veterinar și zootehnic, el urmînd să pregătească tehnicieni veterinari și zootehniști cu un bogat bagaj de cunoștințe de medicină veterinară, de zootehnie și de cultură generală.

În ce privește modul de funcționare a viitoarelor licee veterinare, a căror denumire o considerăm adecvată, cît și în ce privește gradul de pregătire a viitorilor tehnicieni vom face unele referiri în cele ce urmează.

| | Anii | | | | | Total ore * |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | I | II | III | IV | V | |
| Muzica vocală | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 7 |
| Metodica cîntului | — | — | — | 1 | — | 1 |
| Muzica instrumentală | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Ansamblul coral | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Pregătirea cultural-artistică | — | — | — | — | 1 | 1 |
| Desenul | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Caligrafia | 1 | 1 | — | — | — | 2 |
| Metodica desenului și a caligrafiei | — | — | — | 1 | — | 1 |

* Notă : Este vorba de numărul de ore pe săptămînă.

*Educației fizice* i s-a dat și i se dă o mare importanță în pregătirea învățătorului. Prin numărul de ore acordat educației fizice, ca și prin activitatea colectivului sportiv și apoi printr-o serie de activități în afară de clasă și extrașcolare cu conținut de educație fizică trebuie să se urmărească însă ceva mai mult și anume : viitorul învățător trebuie să fie și un animator al mișcării de cultură fizică și sport, organizator și îndrumător competent al acestor activități. De aceea, propunem ca în ultimii ani ai liceului pedagogic să se urmărească formarea instructorilor sportivi, pe ramuri sau pe specialități, lucru ușor de realizat, așa cum arată experiența ultimilor ani. Pentru aceasta, în planul de învățămînt se vor destina două ore de educație fizică, în ultimul an de școală, una din ele rezervîndu-se cursului de instruire sportivă. În aceste condiții, planul de învățămînt ar arăta astfel :

| | Anii | | | | | Total ore * |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | I | II | III | IV | V | |
| Educația fizică | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 8 |
| Colectivul sportiv | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Metodica educației fizice | — | — | — | — | 1 | 1 |

* Notă : Este vorba de numărul de ore pe săptămînă.

Pentru o tot mai strînsă legătură a școlii cu viața, pentru formarea deprinderilor de muncă practică, din planul de pregătire a învățătorului nu pot lipsi două obiecte de mare actualitate : *agricultura* și *lucrul manual, îndeletnicirile practice*, dîndu-se egală importanță și părții lor teoretice, cît și activității practice respective.

Considerăm că cinci ani de studiu afectați acestui tip de liceu constituie o durată optimă pentru pregătirea viitoarelor cadre de tehnicieni veterinari. De asemenea, considerăm că în această perioadă viitorii tehnicieni veterinari trebuie să-și însușească, atît cunoștințe de cultură generală, care le sînt necesare în primul rînd pentru înțelegerea disciplinelor de specialitate, pentru formarea și lărgirea orizontului lor cultural, cît și un volum apreciabil de cunoștințe de specialitate, la nivelul actual de dezvoltare și de folosire a științei și a tehnicii în producție.

În primii trei ani, după părerea noastră, elevii trebuie să studieze unele materii de cultură generală, cum sînt : limba română, matematica, fizica, chimia, zoologia, botanica, istoria modernă și contemporană, geografia economică, desenul, istoria artelor, muzica, educația fizică și — concomitent cu acestea — începînd cu anul II, și materii de specialitate.

Considerăm că atît limba română cît și matematica să se predea pe toată perioada de 5 ani. De asemenea, unor materii de cultură generală, cum sînt : chimia, botanica, zoologia — materii care au contingență cu specialitatea — este necesar să li se acorde un număr mai mare de ore în planul de învățămînt, întrucît aceste discipline ajută la pregătirea generală a viitorului tehnician veterinar. Chimia și fizica ar fi necesar să se predea pe o perioadă de doi ani (anul I și II). În anul I să li se predea elevilor botanica, iar în anul II zoologia.

În ce privește obiectul *Agricultura*, acesta trebuie predat la un nivel mai înalt decît s-a făcut în clasele V—VIII, deoarece învățătorul trebuie să fie la curent cu cele mai noi metode științifice de lucru în agricultură. În lumina unor asemenea cerințe, noi considerăm necesară predarea acestui obiect în ultimii ani de studiu, după ce elevii au parcurs fizica, chimia și alte discipline care pot permite înțelegerea problemelor la un nivel corespunzător actualului stadiu de dezvoltare a agriculturii socialiste din țara noastră. Predarea în continuare a agriculturii în primii ani ai liceului o socotim contraindicată, tocmai pentru că se face aproape la același nivel ca în clasa a VIII-a, aducînd o contribuție minimă la lărgirea orizontului de cunoștințe al elevilor.

*Lucrul manual* nu trebuie neglijat și nici considerat ca o disciplină de umplutură. Prin pregătirea temeinică la acest obiect se contribuie la înarmarea viitorului învățător cu deprinderi de muncă importante, care pot sta la baza unor deprinderi din ce în ce mai complexe, pe care le cere astăzi activitatea practică în diferitele ei sectoare. Chiar pe parcursul școlarității, aceste deprinderi se transferă destul de ușor la activitățile de laborator sau de pe lotul școlar. Specific pregătirii învățătorului, lucrul manual contribuie la confecționarea materialului didactic necesar diferitelor obiecte de învățămînt. La rîndul lor, acestea dau un conținut din ce în ce mai ridicat predării lucrului manual.

În sfîrșit, mai amintim contribuția educativă a acestor două obiecte la formarea dragostei față de muncă și a atitudinii noi față de muncă, în general, și față de munca fizică, în special, contribuția la formarea unor trăsături de caracter, ca: hărnicia, disciplina în muncă etc. Pentru aceasta, propunem ca în planul de învățămînt aceste obiecte să fie repartizate astfel:

| | Anii | | | | | Total ore * |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | I | II | III | IV | V | |
| Agricultura . . . . | — | — | — | — | 2 | 2 |
| Lucrul manual . . . | 1 | 1 | 1 | — | — | 3 |
| Metodica lucrului manual . . . . . | — | — | — | 1 | — | 1 |

* Notă: Este vorba de numărul de ore pe săptămînă.

Din propunerile făcute privind diferite obiecte de învățămînt reiese că în viitoarele licee pedagogice urmează să se desfășoare o activitate complexă, teoretică și practică, avîndu-se în vedere atît formarea deprinderilor profesionale, cît și a calităților morale necesare

În legătură cu disciplinele care nu au contingență cu specialitatea, așa cum sînt de exemplu istoria modernă și contemporană, geografia, muzica, desenul, ele pot fi predate în mod foarte concentrat, după programe școlare elaborate în prealabil.

În ceea ce privește unele discipline de specialitate, ca anatomia și fiziologia animalelor, este necesar să se predea pe o perioadă de doi ani (nu numai un an, cum s-au predat pînă în prezent în școli tehnice veterinare) și anume în anii II și III. În anul III ar fi bine să se predea elevilor și noțiuni de anatomie comparată. Recomandăm aceeași durată de predare și pentru disciplinele de specialitate — bolile infecțioase și bolile interne și parazitare la animale. Obiectul zootehnie propunem să se predea trei ani, începînd cu anul II. Pentru celelalte discipline de specialitate, cum ar fi: farmacologia, alimentația animalelor domestice, chirurgia, igiena animalelor, tehnologia și controlul produselor animale, mecanizarea și electrificarea zootehniei, găsim că este suficient numai un an de pregătire.

Ținînd seama de faptul că în documentele de partid se atribuie o mare importanță creșterii efectivului de animale, iar viitorul tehnician veterinar va fi acela care, sub îndrumarea și controlul direct al medicului veterinar, va contribui în mare măsură la înfăptuirea acestei cerințe, unele discipline de specialitate, ca: reproducția, însămînțări artificiale și boli obstetricale sîntem de părere că ar fi necesar să se predea pe o perioadă de doi ani.

viitorului învățător. O asemenea activitate cere existența unei baze materiale corespunzătoare. Astfel, în aceste școli, pe lîngă laboratoarele de fizică, chimie și științele naturii, trebuie să existe un cabinet pedagogic și un laborator de psihologie, ținînd seama de progresele înregistrate azi în domeniul pedagogiei și psihologiei experimentale. Sînt necesare apoi săli și cabinete de muzică vocală și instrumentală, avînd în vedere studiul pe grupe și individual, sală de educație fizică, sală festivă și un atelier sau cabinet pentru predarea agriculturii. De asemenea, loturile agricole corespunzătoare tuturor lucrărilor agricole, sînt indispensabile acestor școli.

Privite în ansamblu, toate propunerile pe care le facem pornesc de la actualele planuri de învățămînt ale școlilor pedagogice și ale liceelor teoretice. Grija noastră permanentă a fost ca îmbinarea între diferitele grupe de materii, după ponderea pe care urmează s-o aibă în planul de învățămînt al liceului pedagogic, să nu ducă la aglomerarea acestui plan și la supraîncărcarea elevilor, să țină deci seama de indicațiile Ministerului Învățămîntului privind evitarea supraîncărcării și asigurarea timpului liber necesar studiului individual, ca și a altor activități cultural-artistice.

Dăm în încheiere planul în întregime pentru liceele pedagogice, așa cum rezultă din propunerile făcute de noi pentru fiecare materie în parte.

| Materiile | Anii de studii | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | I | II | III | IV | V |
| 1. *Limba română* | 2 | 2 | 2 | — | — |
| Literatura română | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Literatura pentru copii | — | — | — | — | 1 |
| Metodica limbii române | — | — | — | 2 | 1 |
| 2. *Limba străină* | 2 | 2 | 2 | 2 | — |
| Limba străină (facultativă) | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 3. *Limba latină* | 2 | 2 | — | — | — |
| 4. *Istoria:* | | | | | |
| Istoria antică | 2 | — | — | — | — |
| Istoria medie | — | 2 | — | — | — |
| Istoria modernă și contemporană | — | — | 2 | — | — |
| Istoria României | — | — | — | 3 | — |
| Metodica predării istoriei | — | — | — | 1 | — |

Împărtășim întru totul părerea acelor cadre didactice care propun ca în *planurile de învățămînt* să se prevadă o repartizare cît mai judicioasă și proporțională a obiectelor de specialitate. De asemenea, la alcătuirea *programelor școlare* pentru obiectele de specialitate trebuie pe cît posibil să fie evitate paralelismele între temele cuprinse la aceste discipline.

Sîntem de părere ca economia politică și socialismul științific, care au un mare rol în pregătirea politică și ideologică a elevilor, să se predea în felul următor: în anul IV să se predea economia politică, iar în anul V socialismul științific.

O mare importanță ar avea introducerea în viitoarele licee veterinare a unei limbi străine de circulație universală, cum ar fi limba franceză, rusă sau engleză, dîndu-le astfel elevilor posibilitatea să se poată documenta în diferite probleme de specialitate. Cum în practică acești tehnicieni vor întîlni și diferiți termeni din limba latină, socotim că ar fi bine să fie inclusă în planul de învățămînt și predarea acestei limbi pe o perioadă de trei ani, începînd cu anul III.

Totodată, în aceste licee va trebui să existe o corelație cît mai strînsă între teorie și practică. În acest scop, la diferite materii de cultură generală, ca botanica, chimia, fizica și mai cu seamă la disciplinele de specialitate, cum sînt anatomia, bolile infecțioase, bolile interne și parazitare, farmacologia, zootehnia etc., apare ca o primă necesitate ca lecțiile teoretice să fie însoțite de lucrări practice

| Materiile | Anii de studii | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | I | II | III | IV | V |
| 5. *Economia politică* | — | — | — | 2 | — |
| 6. *Socialismul ştiinţific* | — | — | — | — | 2 |
| 7. *Psihologia generală* | — | 2 | — | — | — |
| 8. *Logica* | — | — | — | — | 1 |
| 9. *Pedagogia generală* | — | — | 2 | 2 | 1 |
| Psihologia pedagogică | — | — | — | — | 1 |
| Psihologia copilului | — | — | 2 | — | — |
| Istoria pedagogiei | — | — | — | — | 2 |
| 10. *Matematicile :* | | | | | |
| Aritmetica | — | — | 2 | 1 | 2 |
| Algebra elementară | 3 | 2 | — | — | — |
| Geometria | 2 | 2 | 1 | — | — |
| Trigonometria | — | — | 1 | — | — |
| Metodica aritmeticii | — | — | — | 2 | — |
| 11. *Astronomia* | — | — | — | — | 1 |
| 12. *Fizica* | 3 | 3 | 3 | 2 | — |
| Mijloace moderne audio-vizuale | — | — | — | — | 1 |
| 13. *Chimia* | 2 | 2 | 3 | — | — |
| 14. *Ştiinţele naturii :* | | | | | |
| Botanica | 2 | — | — | — | — |
| Zoologia | — | 2 | — | — | — |
| Anatomia şi fiziologia | — | — | 1 | — | — |
| Biologia generală | — | — | — | 1 | — |
| Metodica şt. naturii | — | — | — | 1 | — |
| Igiena şcolară | — | — | — | — | 1 |
| 16. *Agricultura* | — | — | — | — | 2 |
| 17. *Geografia fizică* | 2 | — | — | — | — |
| Geografia economică şi politică | — | 2 | — | — | — |
| Geografia României | — | — | 2 | — | — |
| Metodica geografiei | — | — | — | 1 | — |
| 18. *Desenul* | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 19. *Caligrafia* | 1 | 1 | — | — | — |
| Metodica desenului şi a caligrafiei | — | — | — | 1 | — |
| 20. *Muzica vocală* | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| Metodica cîntului | — | — | — | 1 | — |
| 21. *Educaţia fizică* | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| Metodica educaţiei fizice | — | — | — | — | 1 |
| 22. *Practica pedagogică* | — | — | 2 | 4 | 6 |

efectuate în laboratoarele liceelor sau în gospodăriile didactice care trebuie să fie amenajate pe lîngă fiecare liceu.

De asemenea, este necesar ca aceste licee să posede o sală de proiecţie înzestrată cu aparatură modernă (epidiascop, aparat de filmat ş.a.) inclusiv cu materialul didactic adecvat bunei desfăşurări a procesului instructiv-educativ din acest domeniu.

Privitor la *recrutarea elevilor*, considerăm indicat ca aceasta să se facă pe baza unui concurs de admitere, numărul locurilor fixîndu-se în raport cu necesarul de cadre pentru acest domeniu.

*Activitatea practică* a elevilor ar fi bine să se efectueze, ca şi pînă în prezent, în laboratoarele sau în gospodăria didactică a liceului, în diferite unităţi agricole socialiste, în staţiuni experimentale etc., bine dezvoltate din punct de vedere tehnic şi economic.

Pentru ca practica să se poată desfăşura în condiţii optime, împărtăşim propunerea făcută de unele cadre de specialitate în ceea ce priveşte necesitatea dotării viitoarelor licee veterinare cu adăposturi pentru diferite specii de animale : bovine, ovine, porcine, cabaline, păsări etc. În aceste gospodării elevii ar avea posibilitatea să cunoască „pe viu" ceea ce li s-a explicat teoretic în clasă, efectuînd diferite lucrări practice, avînd în acest mod posibilitatea să-şi formeze priceperile şi deprinderile necesare cerute unui bun tehnician.

În legătură cu stagiul de practică al elevilor, este bine să se păstreze o continuitate de la un an la altul. De asemenea, pentru ca elevii să-şi poată

| Materiile | Anii de studii | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | I | II | III | VI | V |
| 23. *Lucrul manual* * | 1 | 1 | 1 | — | — |
| Metodica lucrului manual | — | — | — | 1 | — |
| 24. *Muzica instrumentală* * | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 25. *Colectiv sportiv* | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 26. *Ansamblul coral* | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 27. *Pregătirea cultural-artistică* | — | — | — | — | 1 |
| 28. *Dirigenția* | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Total ore | 36 | 36 | 36 | 36 | 34 |

* Notă : lucrul manual și muzica instrumentală ar urma să fie predate pe grupe de cîte 10 elevi.

*Prof. VALER POPA* și
*IOSIF OANȚĂ*
Școala pedagogică de învățători Cluj

însuși un volum de cunoștințe practice cît mai mare, este necesar să aibă loc o rotație a lor prin toate sectoarele unității agricole unde își desfășoară această activitate.

Propunem ca la terminarea liceului de specialitate tinerilor absolvenți care au terminat examenul de bacalaureat să li se acorde o diplomă de tehnician veterinar, pe baza căreia să poată fi încadrați în producție ca tehnicieni. Cei care vor dori, vor putea urma învățămîntul superior la facultatea corespunzătoare pregătirii primite și anume la facultatea de medicină veterinară, la facultatea de zootehnie, sau la altă facultate.

*Dr. VASILE DIOMU*
Cercetător științific principal
la Institutul de științe pedagogice

# DE PESTE HOTARE

## TELEVIZIUNEA ŞCOLARĂ DIN REPUBLICA POPULARĂ UNGARĂ

Directivele Congresului al VIII-lea al Partidului Muncitoresc Socialist Ungar şi obiectivele reformei şcolare legiferate prin Legea a III-a din 1961 a Adunării Naţionale constituie documente de bază, călăuzitoare, în dezvoltarea învăţămîntului din Republica Populară Ungară. Ele subliniază necesitatea întăririi legăturii dintre şcoală şi viaţă, a însuşirii temeinice a cunoştinţelor de către elevi, realizării unei educaţii în spiritul ideologiei marxist-leniniste şi al moralei comuniste.

Pentru înfăptuirea în practică a acestor sarcini s-a trecut la modernizarea conţinutului şi a metodelor procesului instructiv-educativ, s-au luat diferite măsuri organizatorice în direcţia îmbunătăţirii sistemului de învăţămînt, a activităţii de îndrumare şi control. S-au elaborat noi planuri de învăţămînt, programe şcolare şi manuale, s-a pus în aplicare programa muncii educative şi noul regulament de funcţionare a şcolilor. Totodată, Ministerul Culturii, oamenii de ştiinţă din domeniul pedagogiei, cercetătorii şi marea masă a cadrelor didactice au început să studieze mai profund posibilităţile perfecţionării metodelor şi procedeelor de predare.

În acest sens, pe lîngă mijloacele tradiţionale menite să sprijine realizarea sarcinilor sporite ale procesului instructiv-educativ, s-a început întrebuinţarea pe scară tot mai largă a mijloacelor audio-vizuale, dintre care un loc de frunte îi revine televiziunii.

După un studiu prealabil asupra experienţei altor ţări şi ţinînd seamă de necesităţile şi de specificul şcolii maghiare, începînd cu semestrul al II-lea al anului şcolar 1963/64 Ministerul Culturii, în colaborare cu Televiziunea maghiară, au început transmiterea cu caracter experimental a primelor emisiuni televizate destinate tineretului şcolar. Astfel, a luat fiinţă televiziunea şcolară din Republica Populară Ungară, care în anul şcolar 1964/65 şi-a extins activitatea atît în ce priveşte mărirea timpului destinat emisiunilor şcolare, a numărului obiectelor de învăţămînt şi a claselor, cît şi în ce priveşte intensificarea colaborării cu cadre didactice şi elevi telespectatori.

În cursul activităţii sale, timp de un an şi jumătate, s-a conturat mai precis profilul televiziunii şcolare din Republica Populară Ungară şi s-au clarificat în linii mari problemele metodice ale emisiunilor şi ale valorificării acestora din punct de vedere pedagogic.

Televiziunea şcolară din Republica Populară Ungară urmăreşte sprijinirea procesului instructiv-educativ din şcoli. Prin folosirea televiziunii nu se intenţionează însă să fie înlocuite lecţiile sau cadrele didactice, ci ea este considerată un mijloc auxiliar al învăţămîntului, care măreşte eficienţa procesului instructiv-educativ. Acest rol este îndeplinit *prin ilustrarea lecţiei din clasă, a expunerii profesorului, cu mijloacele cele mai moderne, prin contribuţia sa la ridicarea nivelului ştiinţific, metodic şi educativ al lecţiilor şi prin activizarea intelectuală şi afectivă a elevilor telespectatori.*

Emisiunile din anul şcolar 1964/65 au fost adresate şcolilor generale, şcolilor medii de zi, elevilor muncitori de la şcolile medii serale şi celor înscrişi la cursurile fără frecvenţă. Datorită condiţiilor specifice, pentru elevii de la cursurile serale şi fără frecvenţă emisiunile televiziunii şcolare au constituit o sursă de informaţie preţioasă, un ajutor considerabil

în înțelegerea și însușirea materiei la unele obiecte de învățămînt.

Alegerea disciplinelor și a claselor s-a făcut după mai multe criterii, în mod diferențiat, avîndu-se în vedere dificultățile didactico-metodice ale predării unor obiecte de învățămînt, condițiile înzestrării școlilor cu materiale didactice, încadrarea lor cu profesori de specialitate, precum și unele probleme de cercetare științifică.

La clasele a IV-a, emisiunile au contribuit la realizarea sarcinilor instructiv-educative ale obiectului *Cunoștințe despre mediul înconjurător*. Acest obiect de învățămînt nou, la clasele inferioare ale școlii generale are un caracter complex și urmărește acumularea de către elevi a unor cunoștințe directe, a unei experiențe bogate despre mediul natural și social înconjurător pe baza observării directe a acestuia. Prin posibilitățile tehnice ale televiziunii, elevii din clasele I—IV au reușit să cunoască grija organelor de partid și de stat pentru dezvoltarea învățămîntului, diferite procese de producție din industrie, din agricultură, să-și formeze reprezentări clare despre formele de relief, despre caracteristicile climaterice ale anotimpurilor, să înțeleagă mai bine regulile de circulație etc.

Pentru elevii din clasa a V-a, la *geografie*, o dată pe lună s-au transmis emisiuni geografice. Acest obiect de învățămînt este predat prima dată la această clasă și întrucît se bazează pe formarea la elevi a unor reprezentări și noțiuni corecte, s-a considerat că este necesar ca televiziunea să prezinte în mod sintetic principalele regiuni geografice ale Republicii Populare Ungare, precum și unele aspecte din geografia țărilor vecine.

S-au transmis „lecții" de *biologie* pentru elevii din clasa a VII-a. Televiziunea a adus în fața elevilor imaginile vii și caracteristice ale vegetației și faunei unor ținuturi îndepărtate. De asemenea, au fost prezentate în mod plastic și unele procese fiziologice ale animalelor și ale plantelor.

Urmărindu-se scopul de a întări legătura dintre școală și viață, de a dezvolta interesul elevilor pentru munca productivă și de a sprijini pe elevii din clasele VI—VIII în însușirea cunoștințelor de *fizică și chimie*, ei au fost invitați să participe în fața aparatelor de televiziune, lunar, la cîte o „excursie didactică". În felul acesta, elevii au făcut cunoștință cu activitatea Institutului astronomic, cu activitatea uzinelor optice, au avut posibilitatea să urmărească procesul de extracție și de prelucrare a țițeiului, de construire a navelor, de fabricare a îngrășămintelor chimice etc.

Pentru elevii muncitori de la învățămîntul seral și fără frecvență s-au transmis emisiuni de chimie, de fizică, cu scopul de a ilustra cu cît mai multe experiențe fenomenele, noțiunile și legile de bază ale chimiei și fizicii. De exemplu, au fost prezentate emisiuni despre structura materiei, greutatea atomică și cea moleculară, acizi și baze, legea a II-a a lui Newton, inerția corpurilor etc. Aceste emisiuni au fost recomandate și elevilor de la cursurile de zi.

De asemenea, s-au transmis emisiuni pentru sprijinirea învățării *limbii ruse* la clasele a VI-a, a XI-a și a XII-a, precum și a *limbii engleze* de către începători.

Scopul general urmărit prin aceste emisiuni a fost prezentarea în mod indirect, prin mijloace vizuale și auditive, a tot ceea ce elevii nu pot observa direct. Astfel, folosind avantajele televiziunii a devenit posibil ca să se prezinte elevilor nu numai aspectele exterioare ale fenomenelor, dar și unele procese interne, ca de exemplu procese de tehnologie sau de fiziologie.

Cea mai mare parte a emisiunilor este realizată pe bază de filmmontaje, însoțite de explicații. Ținînd seama însă de particularitățile de vîrstă ale elevilor din diferite clase, se întrebuințează și alte metode și procedee, ca: *dramatizări cu personaje, cu păpuși, jocuri didactice, organizarea de întreceri pentru rezolvarea unor probleme, prezentarea de experiențe, de fotografii, de desene și machete, folosirea diferitelor trucaje* etc. Emisiunile de limbi străine se realizează prin metoda directă, folosind foarte mult procedeul dramatizării. Toate „lecțiile" televizate sînt înregistrate pe filme, creîndu-se posibilitatea retransmiterii lor.

Pentru înțelegerea cît mai justă a profilului televiziunii școlare din R.P.U. subliniem că la realizarea emisiunilor se ține seama de programele școlare și de manuale. Însă, predarea

materiei cu ajutorul televiziunii nu se face lecție cu lecție.

Emisiunile sînt de trei tipuri. Unele servesc *la introducerea unei teme*, altele contribuie la *predarea lecțiilor noi*, dar majoritatea lor sînt *emisiuni didactice de recapitulare, de sistematizare și de consolidare a cunoștințelor elevilor după terminarea predării în clasă a unei teme*. Televiziunea școlară din R.P.U. nu tratează detaliile, ci problemele nodale ale obiectului de învățămînt, scoate în relief esențialul, sesizează raporturile de interdependență a fenomenelor studiate, contribuind astfel la dezvoltarea concepției științifice despre lume a elevilor, la dezvoltarea gîndirii lor.

Lucrătorii televiziunii școlare din R.P.U. depun eforturi în direcția prevenirii intuiției pasive. Pentru înlăturarea acestui pericol, în cadrul emisiunilor se execută diferite exerciții de către elevii telespectatori. De exemplu, la „lecțiile" de limbi străine — la care activitatea fonomotrică este condiția de bază a dezvoltării deprinderilor de vorbire — elevii trebuie să răspundă la întrebări, să repete unele expresii sau propoziții, să compună un text pe marginea filmului proiectat etc. Cadrele didactice insistă asupra pregătirii și prelucrării emisiunilor. Organizarea activității televiziunii școlare asigură posibilități optime pentru aceasta. Durata unei „lecții" televizate este de 15—30 minute, în funcție de obiectul de învățămînt respectiv și de vîrsta elevilor telespectatori. Programul televiziunii fiind în concordanță perfectă cu orarul școlilor, emisiunile încep după 5 minute de la intrarea în clase a cadrelor didactice și a elevilor. În cele 5 minute disponibile, învățătorul sau profesorul reîmprospătează verbal cunoștințele necesare pentru înțelegerea emisiunii, formulează cîteva sarcini de observație. În timpul vizionării emisiunii, profesorul dirijează prin indicații succinte atenția elevilor. După terminarea emisiunii, el verifică prin conversație felul cum înțeleg și interpretează elevii cele văzute și cele auzite, execută cu ei diferite exerciții suplimentare. De obicei „lecția" televizată este urmată de o lecție specială de prelucrare, în clasă, a emisiunii vizionate. La aceste lecții se dezbate mai pe larg conținutul emisiunii cu ajutorul altor mijloace audio-vizuale, cu metode și procedee tradiționale, se întocmește schema sintetică pe tablă, se fac exerciții pentru consolidarea cunoștințelor. Avînd în vedere condițiile în care se desfășoară procesul de învățămînt la diferite școli, emisiunile sînt repetate maximum de trei ori : înainte de masă, după masă și cîteodată duminica (pentru elevii de la cursurile serale și fără frecvență).

Din cele arătate, reiese că emisiunea școlară televizată nu are un caracter de spectacol cinematografic, ci este un component organic al lecției din clasă. De asemenea, se observă că rolul pedagogului în procesul instructiv-educativ nu este subapreciat. Presa pedagogică din R.P.U. subliniază în mod just că învățătorul și profesorul își mențin rolul conducător în predarea cunoștințelor și în condițiile existenței televiziunii școlare. Practica a arătat că învățătorul sau profesorul trebuie să se pregătească atent pentru „lecțiile" televizate. În timpul emisiunilor el trebuie să fie foarte atent la conținutul „lecției" transmise, să urmărească reacțiile elevilor, să îndrume și să controleze activitatea lor. De asemenea, prelucrarea cunoștințelor televizate necesită o muncă temeinică din partea pedagogului.

Deoarece rezultatele utilizării televiziunii în procesul de învățămînt depind în mare măsură de cadrul didactic din clasă, conducerea televiziunii școlare, împreună cu Ministerul Culturii, au luat o serie de măsuri pentru îndrumarea metodică a învățătorilor și profesorilor. Astfel, s-a editat programa televiziunii școlare pe anul școlar 1964/1965, care în capitolul introductiv clarifică rolul și locul televiziunii școlare în procesul de învățămînt, iar în continuare se dau îndrumări privind instalarea aparatelor, pregătirea, desfășurarea și valorificarea pedagogică a emisiunilor, orarul și programa emisiunilor pe obiecte și clase. Totodată, emisiunea „Poșta televiziunii școlare", adresată numai cadrelor didactice, constituie un mijloc important în ceea ce privește schimbul de experiență. Numeroasele articole apărute în legătură cu activitatea televiziunii școlare în presa de specialitate constituie de asemenea un sprijin prețios pentru cadrele didactice.

Concomitent cu pregătirea și cu transmiterea emisiunilor școlare, se desfășoară o amplă muncă de cercetare științifică în scopul de a

constata eficiența televiziunii școlare în procesul de învățămînt. În anul școlar 1964/65, la un număr de 1 000 de școli s-au vizionat în mod sistematic emisiunile școlare. Cercetările științifice propriu-zise s-au desfășurat în mod comparativ la clasele experimentale — la care s-a întrebuințat televiziunea — și la clasele de control — la care nu s-a întrebuințat televiziunea — cuprinzînd un număr de 100 de școli. Rezultatele preliminare sînt concludente în favoarea claselor la care s-au urmărit în mod permanent emisiunile televiziunii școlare. S-a constatat că elevii din aceste clase au obținut un rezultat de aproximativ 5 ori mai bun în privința înțelegerii, memorizării și aplicării cunoștințelor predate. Elevii acestor clase au fost mai atenți și disciplinați la predare, au fost mai activi în timpul prelucrării materiei. În general, s-a observat la ei o participare intelectual-emotivă mai accentuată la lecții. Televiziunea școlară a contribuit astfel la perfecționarea aspectului informativ și la întărirea aspectului formativ al procesului de învățămînt din școli.

Rezultatele promițătoare obținute de televiziunea școlară au determinat organele de învățămînt și conducerea televiziunii ca în anul școlar 1965/1966 să extindă și mai mult raza de activitate didactică a televiziunii. Pe considerentul că scopul principal al televiziunii școlare este sprijinirea școlii generale, în noul an școlar, pe lîngă menținerea disciplinelor și claselor din anul precedent, se transmit emisiuni de: istorie antică, limbă și literatură maghiară, matematică, geometrie și biologie pentru clasa a V-a, fizică pentru clasa a VI-a și chimie pentru clasa a VII-a. În prezent, emisiunile școlare televizate totalizează aproximativ 6—7 ore de transmisie pe săptămînă, din care 2—3 ore sînt acordate clasei a V-a. Conducerea televiziunii școlare consideră că — în cadrul școlii generale — clasa a V-a necesită un sprijin maxim în rezolvarea problemelor de trecere de la sistemul de predare cu un învățător la sistemul de predare de către profesori diferiți. Elevii acestei clase fac cunoștință cu o serie de obiecte noi, folosesc manuale îmbunătățite în spiritul reformei școlare. Lecțiile televizate vor realiza o corelare justă a cunoștințelor predate la clasa a V-a, vor ajuta atît munca elevilor, cît și a cadrelor didactice de specialitate din această clasă.

Scopul principal al cercetărilor pedagogice din anul școlar 1965/1966 este studierea eficienței emisiunilor televizate la nivelul unei singure clase (clasa a V-a).

Pentru realizarea unei concordanțe între programa televiziunii școlare și planificările calendaristice ale cadrelor didactice, încă din luna august s-au difuzat programele televiziunii școlare. Acestea conțin o serie de recomandări metodice, un ghid pentru întocmirea planificărilor calendaristice la diferite obiecte, descrierea amănunțită a „lecțiilor" care vor fi transmise, specificînd scopul fiecărei emisiuni și indicînd diferite exerciții suplimentare.

În vederea perfecționării cadrelor didactice, în cursul anului școlar, periodic, se vor realiza emisiuni speciale de metodică pe bază de „lecții deschise".

Strădaniile pedagogilor maghiari în domeniul folosirii mijloacelor audio-vizuale, îndeosebi a televiziunii, în procesul instructiv-educativ sînt remarcabile. Această experiență contribuie la îmbogățirea teoriei și a practicii pedagogice.

*LADISLAU TACSI*

BIBLIOGRAFIE

1. *Indul az Iskolatelevizió (Pornește televiziunea școlară)* „Köznevelés" nr. 1/1964, p. 27.
2. Dr. Győry Gábor, *Iskola és televizió (Școala și televiziunea)* „Köznevelés" nr. 6/1964, p. 230.
3. Kelemen Endre, *Az iskolatelevizió tapasztalatairól (Despre experiența televiziunii școlare)* „Köznevelés" nr. 14—15/1964, p. 562—564.
4. Győry Gábor, *Az iskolatelevizió felhasználásáról (Despre utilizarea televiziunii școlare)* „Pedagógiai Szemle" nr. 2/1965, p. 168—177.
5. Bodó László, *A magyar iskolatelevizió első tapasztalatcsere adásai (Primele emisiuni de schimb de experiență ale televi-*

*ziunii şcolare maghiare)* „Pedagógiai Szemle" nr. 2/1965, p. 186—193.

6. *Az iskolatelevizió Programja 1964/1965 iskolai év.* (Programa televiziunii şcolare pe anul 1964/1965).

7. Dr. Fekete József, *Szemléleti kérdések és pedagógiai problémák (Probleme de intuiţie şi de pedagogie),* „Köznevelés" nr. 9/1965, p. 345—346.

8. Sándor György, *Iskolaszerűség, televiziószerűség* (Caracter şcolar şi caracter de *televiziune)* „Köznevelés" nr. 9/1965, p. 347—348.

9. Dr. Berencz János, *A televiziós pedagógia körvonalai (Contururile telepedagogiei)* „Köznevelés" nr. 9/1965, p. 349.

10. Kelemen Endre, *Az iskolatelevizió tapasztalatairól és fejlesztéséről (Despre experienţa televiziunii şcolare şi perspectivele ei de dezvoltare)* „Köznevelés" nr. 15/1965, p. 584.

# CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

## DEZBATERE PRIVIND ÎNFIINȚAREA LICEELOR DE SPECIALITATE

Ținînd seama de sarcinile trasate de Congresul al IX-lea al P.C.R. cu privire la ridicarea continuă a nivelului procesului instructiv-educativ și la găsirea unor forme noi de organizare a învățămîntului prin care să se acorde cerințele procesului modern de producție cu cerințele formării multilaterale a personalității, Institutul de științe pedagogice a organizat, în ziua de 27 noiembrie 1965, o ședință în care s-au discutat asemenea probleme.

Baza discuției a constituit-o referatul ținut de tov. *Pavel Apostol*, care a schițat cadrul teoretic al unor probleme privind organizarea liceelor de specialitate. Dintre aceste probleme menționăm: Raportul dintre cultura generală și cultura de specialitate; dezvoltarea echilibrată a sistemului de învățămînt; raportul dintre cerințele imediate și cele de perspectivă; asigurarea unei acțiuni de ameliorare și de modificare în sistemul de învățămînt ș. a.

Un alt referat a fost susținut de tov. *Tiberiu Truțer*, care — pe baza unor studii de pedagogie comparată — a ilustrat, cu date din diferite țări, modul în care a fost rezolvată practic problema organizării învățămîntului, în dependență de necesitățile economiei țării respective, de idealurile ei instructiv-educative.

În cuvîntul său, tovarășul *Pavel Apostol* a arătat că raportul dintre cultura generală și cultura de specialitate nu poate fi rezolvat dacă concepem cultura generală ca realizabilă numai prin obiecte, ca: istoria, geografia, literatura etc., iar pe cea de specialitate ca un corp alăturat lor. De aceea, găsește că trebuie pus în valoare rolul *matematicii* și al unei discipline noi, care să reflecte schimbările în domeniul culturii generale contemporane și să lichideze opoziția dintre cultura generală și cea de specialitate. Această disciplină, vorbitorul o consideră că este *tehnologia generală*, care să nu se refere la tehnologia unei ramuri de producție, ci la principiile generale de tehnologie comune tuturor activităților profesionale. Tehnologia trebuie să facă parte din cultura generală a oricărui om din epoca noastră. Totodată, ea ar asigura baza teoretică a unei orientări profesionale juste și ar reprezenta, în școlile de specialitate, legătura dintre cultura generală și cea de specialitate, evitîndu-se astfel profesionalizarea îngustă.

Aceste probleme au fost viu discutate de un număr considerabil de cercetători. Cei care au luat cuvîntul s-au oprit, mai ales, asupra a două probleme majore ale școlii: *organizarea pe baze științifice a liceelor de specialitate* și *prelungirea duratei învățămîntului obligatoriu*.

S-a arătat că problema organizării liceelor de specialitate trebuie privită în legătură cu aceea a prelungirii duratei obligatorii a învățămîntului. Procedînd astfel, trecerea la școala generală cu o durată sporită (de 10 ani) nu va afecta structura acestor licee pe linia transformării lor fundamentale. Pentru aceasta s-a propus ca în liceele de specialitate, îndeosebi în primii doi ani, planul de învățămînt să cuprindă aceleași obiecte de cultură generală ca și la liceele teo-

retice, pregătirea de specialitate accentuîndu-se cu precădere în ultimii 3 ani. În felul acesta, în momentul prelungirii duratei obligatorii a învățămîntului, liceele de specialitate nu vor trebui să-și modifice în mod esențial structura, planurile, programele și manualele școlare.

În legătură cu *conținutul* liceelor de specialitate, s-a abordat și problema căilor prin care se poate realiza modernizarea învățămîntului, problema ponderii unor discipline care contribuie la cultura generală și la cea de specialitate, ca: matematica, limba română, fizica, chimia, științele naturale. Participanții la discuții au arătat că matematica a devenit „limbaj general" și de aceea necesitatea ei se simte atît în liceele teoretice, cît și în liceele de specialitate, însă cu un procent sporit de ore în liceele de specialitate.

Pentru a satisface, în mai mare măsură, cerințele producției, cît și înclinațiile elevilor, în sensul unei diversificări a specializării, tov. *Emilia Constantinescu* a arătat că, pe lîngă obiectele obligatorii de cultură generală și de cultură tehnică, ar putea fi introduse și materii *la alegere* (specifice pentru o anumită specialitate) și *activități facultative*. În acest fel, s-ar asigura o mai mare elasticitate liceelor de specialitate și elevii ar avea posibilități sporite de adaptare la necesitățile impuse de dezvoltarea în perspectivă a producției, urmînd ca în viitor în profilul școlilor de acest tip să nu fie transformări esențiale, ci să se aducă doar corective la materiile la alegere și la activitățile facultative, în conformitate cu exigențele producției.

În cuvîntul său, tov. *E. Novicicov* a dezbătut o altă problemă: importanța studierii limbilor străine în licee, afirmînd că nu trebuie aleasă la întîmplare o limbă străină care urmează să se învețe în școală. Este bine ca elevii să continue studiul limbii străine începute în clasa a V-a (V—VIII), urmînd ca în clasa a IX-a să înceapă studierea celei de-a doua limbi străine, aceasta fiind aleasă potrivit specificului respectivului tip de școală (de pildă, în școlile de muzică este bine să se introducă limba italiană și franceză, în liceele industriale limba germană și rusă sau engleza).

Ținînd seama că în producția actuală automatizarea și mecanizarea se dezvoltă continuu, este firesc deci să le dăm elevilor de azi o temeinică pregătire. În acest scop, muncitorul are nevoie de o cultură generală, pe de o parte, iar, pe de altă parte, are nevoie de o cultură de specialitate. De aceea, spunea tov. *A. Vasilescu*, trebuie să ne ferim de îngustarea meseriei, dar și de crearea unor muncitori pregătiți superficial. Specialistul va mînui unelte și mașini complexe, la nivelul tehnicii moderne. În acest sens, trebuie ca profesorii să aibă în vedere necesitatea socială a creării unui om nou, care să depună o activitate rodnică la locul de muncă. De asemenea, spunea tov. *A. Vasilescu*, trebuie să existe o grijă permanentă în îmbinarea diferitelor obiecte de cultură generală cu cele de specialitate, să se aibă în vedere evitarea supraîncărcării, asigurarea timpului necesar studiului individual, precum și unor activități cultural-artistice. În acest sens, tov. *Luminița Ghivirigă* arăta că este necesar să nu se recurgă la enciclopedismul exorbitant, la goana după un volum mare de cunoștințe. Este bine să se pună accent mai ales pe latura formativă, pe dezvoltarea deprinderilor de muncă intelectuală, care vor da posibilitatea absolvenților să țină pasul cu noile cuceriri ale științei, — prin studiul individual independent, după încheierea perioadei școlare propriu-zise.

O altă problemă importantă care decurge din îndrumările privind conținutul procesului de învățămînt este aceea a metodelor folosite în școala noastră. Să nu opunem în mod greșit metodele noi celor vechi — a spus tov. *L. Ghivirigă* — *supraapreciind*, de pildă, valoarea unor mijloace audiovizuale și minimalizînd astfel rolul muncii cu manualul. Este necesar să dăm elevilor posibilitatea să manifeste independență în gîndire, inițiativă și spirit crea-

tor — calități de bază ale personalității omului nou.

Tot în legătură cu problema liceelor de specialitate trebuie avute în vedere și liceele pedagogice, care vin să înlocuiască actualele școli pedagogice, constituind forme noi de pregătire a învățătorilor pentru clasele I—IV. Tov. M. *Sandu* — luînd cuvîntul la această problemă — a atras atenția asupra faptului că exigențele crescute față de pregătirea elevilor în licee și, în general, în școală, trebuie să se reflecte și în creșterea exigențelor față de pregătirea viitoarelor cadre didactice.

O altă problemă viu dezbătută s-a referit la *profilul* liceului.

Este desigur, important ca în stabilirea profilului liceelor de specialitate să se meargă pe linia unor profile suficient de largi, pentru a permite astfel trecerea cu ușurință de la o specialitate la alta, în cadrul aceleiași ramuri de producție, în conformitate cu necesitățile economiei. S-a arătat că ministerele de resort care au licee nu trebuie să conceapă licee cu profil îngust, căci aceasta ar însemna că se neglijează și se minimalizează corelația necesară dintre cunoștințele de cultură generală și cele de specialitate.

În ceea ce privește *planul de învățămînt* al liceelor de specialitate, din discuții a reieșit că este absolut necesar ca obiectele de cultură generală să aibă o pondere mai mare decît cele de strictă specialitate, să satisfacă exigențele impuse de dezvoltarea în perspectivă a tehnicii, care nu poate fi concepută decît pe fondul unei temeinice culturi generale.

Un alt punct de vedere s-a referit la *durata școlii* și legat de aceasta la problema vîrstei la care să înceapă copilul școala. La această problemă, tovarășul V. *Bunescu* a arătat că trebuie găsite noi criterii de educare și de instruire, avînd în vedere omul pe care trebuie să-l formăm și de care avem nevoie într-o anumită perioadă de școlarizare. Fără a-i supraîncărca pe elevi, nu trebuie nici să preconizăm o asemenea prelungire a învățămîntului care să nu-i permită unui tînăr să se încadreze în muncă decît după vîrsta de 25 de ani, în cazul cînd parcurge toate treptele de învățămînt, inclusiv pe cel universitar.

Atît tov. V. *Bunescu*, cît și tov. P. *Bărbulescu*, discutînd această problemă, au adus argumente întemeiate pe date de ordin social, economic și psiho-pedagogic. În privința limitelor de vîrstă pentru școlarizare, au indicat ca vîrstă corespunzătoare de începere a instruirii pe aceea de 6 ani.

În precizările făcute, tov. V. *Bunescu* a arătat necesitatea unor licee de specialitate cu profil larg, stabilirea conținutului, a programelor urmînd să se facă pornind de la o experiență acumulată. De aici, necesitatea introducerii în planul de învățămînt a unui obiect care ar avea o deosebită eficiență. În acest sens, trebuie susținut ca tehnologia generală, obiect de cultură generală și de specialitate, să intre în planul de învățămînt, indiferent cum se va numi — Tehnologie generală sau Bazele generale ale producției etc.

Din discuțiile purtate cu privire la organizarea învățămîntului în viitoarele licee de specialitate, a reieșit că în aceste școli se va desfășura o activitate complexă, atît din punct de vedere teoretic, cît și din punct de vedere practic. O astfel de activitate cere însă ca liceele respective să fie înzestrate cu o bază materială corespunzătoare. *(P. Bărbulescu, M. Sandu).* Vor fi necesare laboratoare dotate cu aparatură modernă, cu aparatură de înaltă precizie.

În concluzie, numeroși cercetători au subliniat în cuvîntul lor că trebuie să existe o corelație între cultura generală și cea de specialitate, că este necesară însușirea temeinică a unei limbi străine, astfel ca la sfîrșitul școlii să poată fi folosită în condiții bune, că este necesară introducerea unei discipline tehnice — tehnologia generală — că trebuie să se revadă vîrsta de la care poate fi școlarizat copilul.

*SILVIA PREDOIU-DIMA*

## „LECTURILE PEDAGOGICE" ALE CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÎNTUL PROFESIONAL ȘI TEHNIC

Unul din obiectivele importante ale politicii partidului și statului nostru, așa cum se menționează în Documentele Congresului al IX-lea al P.C.R., îl constituie dezvoltarea și perfecționarea continuă a învățământului de toate gradele.

Această dezvoltare, în condițiile puternicii revoluții a științei și tehnicii contemporane, impune perfecționarea procesului instructiv-educativ în școlile de toate gradele, pregătirea de specialiști cu înaltă calificare, întărirea muncii educative în rîndurile tineretului studios, continua perfecționare metodică-științifică a cadrelor didactice ș. a.

Studierea și generalizarea experienței pozitive a cadrelor didactice ajută la rezolvarea cu succes a problemelor legate de pregătirea multilaterală a tinerei generații, la făurirea omului nou, constructor activ al socialismului și comunismului.

„Lecturile pedagogice" constituie una din formele prin care poate fi perfecționată și generalizată activitatea instructiv-educativă a cadrelor didactice desfășurată în cadrul procesului de învățămînt. Avînd în vedere acest fapt, Ministerul Învățămîntului a organizat în zilele de 27 și 28 decembrie 1965 *Sesiunea centrală de lecturi pedagogice pentru cadrele didactice din învățămîntul profesional și tehnic*. La sesiune au luat parte cadre de conducere din unele ministere, cadre didactice din școlile profesionale și tehnice — ingineri, profesori, pedagogi, profesori-maiștri, inspectori, cercetători științifici etc.

Din partea Ministerului Învățămîntului, cuvîntul de deschidere al sesiunii „Lecturilor pedagogice" a fost rostit de tov. Ștefan Sebeșean, director general în M. I., care a subliniat scopul organizării sesiunii, precum și importanța ei privind generalizarea și perfecționarea metodelor și procedeelor folosite de cadrele didactice, continua îmbunătățire a procesului instructiv-educativ.

În ședința plenară au fost prezentate două referate privind unele aspecte ale muncii educative. Astfel, prof. Nicolae Heller, director la Centrul școlar M.I.U. — Turda, în colaborare cu prof. Suzana David, director-adjunct la același centru școlar, a ținut referatul *Aspecte ale muncii educative din școala noastră, în cadrul orelor de cultură tehnică și instruire practică*, în care au fost abordate problemele de bază pe care trebuie să le aibă în vedere cadrele didactice în realizarea educației comuniste a elevilor din școlile profesionale și tehnice.

În referat s-a arătat modul în care diferite obiecte de cultură tehnică, ca tehnologia meseriei, mecanica tehnică, fizica tehnică, desenul tehnic și ornamental, pot fi folosite în educarea elevilor. De asemenea, a fost subliniată importanța pe care o are alegerea judicioasă a tematicii orelor de dirigenție privind educația elevilor în spiritul moralei comuniste, educația intelectuală, educația estetică, trezirea interesului și a dragostei la elevi pentru profesia aleasă ș.a.m.d. Exemplele menționate în raport au ilustrat activitatea bogată desfășurată de cadrele didactice de la Centrul școlar respectiv, pentru educația comunistă a elevilor.

Al doilea referat, prezentat de prof. Viorica Părăianu de la Grupul școlar minier — Petroșeni, intitulat *Din experiența mea ca profesor-diriginte*, ținînd seama de rolul important al dirigintelui, acela de coordonator al întregii activități instructiv-educative a clasei, a acordat o atenție deosebită următoarelor probleme: sarcinile dirigintelui în educarea multilaterală a elevilor; organizarea unui colectiv de elevi unitar-închegat; formarea la elevi a dragostei pentru profesia aleasă; colaborarea dirigintelui cu celelalte cadre didactice, cu organizația U.T.C., cu familia etc., pentru realizarea unui sistem unitar de acțiuni educative; tematica orelor de dirigenție. În referat a mai fost prezentat detaliat și modul cum s-au desfășurat unele ore de dirigenție cu diferite teme, ca: „Marile realizări ale poporului nostru", „Lupeni 1929", „Întrajutorarea tovărășească", „Despre politețe" ș. a.

Pe marginea celor două referate au urmat apoi discuții.

În continuare, sesiunea s-a desfășurat pe secții. De pildă, în secția *Metalurgie și construcții de mașini*, au fost prezentate referatele: *Organizarea și desfășurarea instruirii practice în producție a elevilor din școlile profesionale*; *Unele particularități ale procesului de învățământ la școala tehnică de maiștri — curs seral.*

Referatele au trezit un deosebit interes în rîndurile participanților. Instruirea practică a elevilor fiind una din problemele de bază ce preocupă cadrele didactice din școlile profesionale și tehnice, referatul privind această problemă a descris, pe larg, modul cum a fost organizată și urmărită instruirea practică a elevilor din anul II și III, în brigăzi. După aceea, s-a ilustrat desfășurarea unei zile de instruire practică, cu toate etapele sale, pentru o brigadă de electricieni constructori de mașini. S-au scos în evidență metodele și procedeele folosite, precum și rezultatele obținute de către elevii Școlii profesionale de pe lîngă Uzina de mașini electrice — București.

În cel de-al doilea referat au fost subliniate unele rezultate obținute la Grupul școlar Steagul roșu — Brașov, prin folosirea diferitelor tipuri de lecții, care au înlesnit însușirea cunoștințelor de către elevii-maiștri.

În cadrul secției *Agricultura*, s-au ținut două referate. Primul referat — *Din experiența mea privind predarea obiectului agricultura generală* — s-a ocupat de unele probleme ale metodicii predării „agriculturii generale" în școlile tehnice agricole, precum și de aspecte ale metodicii efectuării unor aplicații practice, cu elevii în cadrul obiectului respectiv, la Școala tehnică agricolă Tg.-Mureș.

Următorul referat — *Organizarea și desfășurarea lecțiilor de instruire practică în școlile tehnice veterinare* (Centrul școlar agricol Dragomirești-Vale) — a prezentat diferite tipuri de lecții, cu verigile specifice fiecărui tip de lecție, după cum urmează: lecția de laborator cu durată de 2 ore, lecția de instruire practică cu desfășurarea de 6 ore efectuată în timpul stagiului de inițiere a elevilor, lecții practice de clinică veterinară etc.

În secția *Industria petrolului și chimiei* au fost ținute referatele: *Din experiența grupului școlar chimie — București în predarea lecțiilor de instruire practică în laboratorul-școală*; *Probleme privind predarea chimiei tehnologice generale în școlile profesionale* (Grupul școlar chimie — Iași). Ambele referate au fost urmărite cu atenție de către participanți. În ceea ce privește primul referat, autorii au abordat unele aspecte în legătură cu realizarea lecțiilor de instruire practică în laboratorul-școală, inclusiv aspecte ale lecțiilor în care elevii execută lucrări noi.

Al doilea referat a indicat unele probleme menite să contribuie la o însușire mai temeinică de către elevi a chimiei tehnologice, dintre care menționăm: introducerea în planul de învățămînt a unui curs de chimie generală, care să preceadă cursul de chimie tehnologică, revederea manualului respectiv, în sensul completării unor capitole tratate prea sumar și pentru care se prevede un număr mai mare de ore; necesitatea precizării în programa școlară a capitolelor ce ar urma să fie predate în cadrul unei meserii sau al alteia etc.

Referatele *Despre eficiența lecției în școala noastră* (Școala profesională Partizanul roșu — Brașov); *Unele aspecte privind organizarea și desfășurarea lucrărilor de laborator la fizica tehnică, studiul și analiza materiilor prime textile* (Centrul școlar M.I.U — Timișoara); *Instruirea practică în producție în anii II și III în sectorul încălțăminte și textile* (Școala profesională Dîmbovița—București), au fost prezentate în secția *Industria ușoară*.

În cuprinsul lor, referatele au abordat mai multe probleme, dintre care amintim: pregătirea profesorului și a maistrului-instructor pentru lecție, căile de sporire a eficienței lecției, antrenarea elevilor la variatele activități de muncă independentă, organizarea și desfășurarea lucrărilor de laborator, dotarea laboratoarelor cu aparatura necesară, aspecte ale organizării practicii în producție în funcție de meserie, de specificul întreprinderilor, de locurile de muncă, de numărul elevilor și de stadiile de calificare ale acestora, legătura dintre școală și întreprindere etc.

În cadrul secției *Industria alimentară*, au fost ținute referate în legătură cu: *Procurarea, executarea și folosirea materialului didactic în cadrul lecțiilor* (Centrul școlar pentru industria

alimentară — București), *Asigurarea legăturii dintre tehnologia meseriei, desenul tehnic și instruirea practică* (Grupul școlar pentru industria alimentară — Craiova).

În primul referat este redată experiența autorului în ceea ce privește executarea modelelor, a mulajelor, a machetelor, a planșelor și folosirea ca material didactic a fotografiilor, a proiectelor, a reprezentărilor pe tablă etc.

Al doilea referat s-a ocupat de unele aspecte ale legăturii dintre tehnologia meseriei, desenul tehnic și instruirea practică, în vederea pregătirii cadrelor de muncitori calificați în principalele ramuri ale industriei alimentare, precum și de măsurile de organizare a instruirii practice în producție.

În cadrul secției *Construcții și materiale de construcții*, s-au ținut referatele: *Particularitățile organizării învățământului la o școală cu învățământ sezonier* (Grupul școlar construcții Săcele — Brașov); *Unele probleme privind lucrările de proiectare în Școala tehnică de arhitectură—București*, fiind abordate următoarele probleme mai importante: particularități privind organizarea învățământului profesional în sectorul construcții-montaj; realizarea instruirii practice în atelierul-școală; organizarea instruirii practice în producție a elevilor școlilor profesionale de construcții (primul referat). S-a analizat în mod științific necesitatea respectării condițiilor privind rezolvarea elementelor de proiectare, pe tot parcursul celor trei ani de studii, astfel ca absolvenții să poată fi utilizați în mod eficient în lucrările de proiectare (al doilea referat).

Referatele *Metode folosite în predarea obiectelor de silvicultură, de dendrometrie și amenajament, Cu privire la necesitatea cunoașterii elevilor în scopul instructiv-educativ*, prezentate de către cadre didactice de la Grupul școlar forestier—Timișoara, în cadrul secției *Economie forestieră*, au subliniat principalele aspecte ale pregătirii profesorului pentru lecție, precum și anumite probleme de metodică în legătură cu desfășurarea lecțiilor la diferite obiecte de învățământ din sectorul forestier, probleme referitoare la cunoașterea personalității elevului, analiza pe larg a factorilor care influențează calitatea desfășurării procesului instructiv-educativ ș. a.

Alte referate ca: *Din experiența mea în executarea și folosirea materialului didactic la Tehnologia meseriei* (Grupul școlar auto — Ploiești); *Unele probleme metodice ale instruirii practice în atelierul-școală* (Școala profesională C.F.R. — București) ținute în cadrul Secției *Transporturi și Telecomunicații* au tratat probleme referitoare la experiența cadrelor didactice în confecționarea materialului didactic, la metodele și procedeele de folosire a acestui material în cadrul diferitelor tipuri de lecții la Tehnologia meseriei. În al doilea referat, autorul a prezentat unele aspecte privind modul de înzestrare și de organizare a atelierului de instruire practică, organizarea locului de muncă al maistrului-instructor și al elevilor, precum și analiza modului cum s-a desfășurat lecția de instruire practică cu tema „Pilirea metalelor".

În secția *Comerț-Finanțe*, autorii referatelor *Din experiența școlii noastre cu privire la instruirea practică în producție* (Grupul școlar comercial-Craiova). *Particularitățile muncii diriginteluí din școala tehnică financiară în perioada de practică în producție a elevilor* (Școala tehnică financiară-Cluj) au abordat unele probleme pe care le ridică instruirea practică în producție a elevilor din școlile profesionale de comerț, primul referat scoțind în evidență posibilitățile de folosire a mijloacelor audiovizuale (imprimări pe bandă de magnetofon, filme, foto ș. a.) în procesul de instruire practică, iar al doilea referat tratînd, printre altele, modul în care au fost rezolvate unele probleme legate de desfășurarea instruirii practice a elevilor de către profesorul-diriginte, metodele și procedeele folosite de diriginți în activitatea lor educativă, rezultatele obținute.

Referatele care s-au ținut în cadrul secției *Sănătatea* au trezit un viu interes. Ele au înfățișat aspecte privind instruirea practică în producție a elevilor de la Școala tehnică sanitară din București, măsurile organizatorice pe care școala respectivă le-a întreprins, metodele și procedeele folosite pentru a asigura buna desfășurare a practicii elevilor, precum și aspecte privind obiectivele controlului efectuat de către conducerea școlii la orele teoretice, la orele de instruire practică, îndrumarea individuală a profesorilor și a instructorilor, în cadrul asistențelor la ore.

Referatele prezentate în secția *Prevederi sociale* au înfățișat avantajele pe care le oferă instalația metodică complexă realizată la Școala profesională specială nr. 1 — București, modul cum profesorul poate folosi această instalație pentru a obține o eficiență maximă în utilizarea materialului didactic (primul referat) și metodele folosite în Școala profesională specială Nr. 5 — București pentru predarea tehnologiei meseriei la elevii nevăzători și la cei care prezintă deficiențe fizice, criteriile de repartizare a elevilor la atelierele-școală, în funcție de complexitatea muncii, de natura și de gravitatea deficiențelor pe care le au (al doilea referat).

Cele 25 de referate ținute în cadrul recentei Sesiuni a lecturilor pedagogice pentru învățământul profesional și tehnic au reflectat prin conținutul lor, prin tematica bogată și variată, preocuparea permanentă a cadrelor didactice pentru găsirea unor metode și procedee care să sporească eficiența muncii instructiv-educative din aceste școli.

Discuțiile purtate pe marginea referatelor, atît în ședința plenară, cît și în fiecare secție în parte, s-au referit nu numai la tematica referatelor, la valoarea și eficiența metodelor și procedeelor folosite, dar și la modul în care cadrele didactice au reușit să valorifice în mod științific propria lor experiență, în vederea pregătirii teoretice și practice a elevilor la nivelul actual al dezvoltării științei și tehnicii.

În cadrul dezbaterilor s-au făcut mai multe propuneri, dintre care amintim: elaborarea unor metodici pentru predarea obiectelor tehnice (sau elaborarea de metodici speciale pe grupe de obiecte); elaborarea unui îndreptar (ghid) al muncii educative pentru profesorii-diriginți; publicarea de materiale în care să fie abordate diferite probleme ale pedagogiei profesionale, ale psihologiei profesionale; folosirea, pe o scară mai largă, a mijloacelor moderne audio-vizuale în școlile profesionale și tehnice; cercetarea unor probleme privind instruirea practică a elevilor în diferite ramuri de producție; studierea diferitelor aspecte în legătură cu orientarea profesională a elevilor ș.a.m.d.

În încheierea lucrărilor sesiunii, au fost subliniate sarcinile importante care stau în fața tuturor cadrelor didactice care își desfășoară activitatea în învățământul profesional și tehnic, spre a obține noi succese în munca de instruire și de educare a elevilor, pregătind în acest fel cadre capabile să mînuiască cu pricepere instalațiile, mașinile și utilajele perfecționate de care dispun întreprinderile din țara noastră.

*VINTILĂ PANDURU*

# CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

## DIN EXPERIENȚA PREDĂRII DESENULUI ÎN ȘCOALA GENERALĂ DE 8 ANI

Una din lucrările recent apărute cu scopul îndrumării muncii cadrelor didactice este intitulată *Din experiența predării desenului în școala generală de 8 ani (clasele I—IV)**.

Așa cum indică însuși titlul, aceasta nu este o metodică, ci numai un îndreptar, care, pe lîngă unele păreri și sugestii, etalează o serie de constatări din lecțiile unor profesori de desen.

Începînd cu considerații generale privind formarea deprinderilor grafice, autoarele prezintă apoi desenul artistic, pe cel decorativ și convorbirile despre artă, trecînd în revistă problemele majore ale predării desenului.

Formatul cărții corespunde dimensiunilor caietului de desen, format mare, utilizat la clasă, ceea ce este avantajos, deoarece se pot reproduce desenele copiilor în mărimea în care au fost executate.

În ceea ce privește coperta cărții, aceasta este atractivă atît prin varietatea imaginilor, cît și prin aranjamentul lor și prin armonia culorilor. Pe ea figurează, printre desenele unor copii, și un școlar care desenează. Poziția acestuia însă este defectuoasă. Copilul stă chinuit, stîlcit, urît; nici brațele, nici umerii și nici picioarele nu sînt în poziție corectă. Nu ne putem explica această greșeală chiar pe copertă, cînd în lucrare autoarele explică atît de frumos și cu lux de amănunte (pag. 5 și 6) care este poziția corectă în bancă a elevului, arătînd totodată și urmările nerespectării acesteia. Nici imaginea copilului de pe coperta interioară nu este mai reușită (acesta sprijină cotul pe bancă și picioarele pe stinghia ei, ceea ce este de asemenea total greșit).

Desenele și reproducerile din cuprinsul cărții sînt bune, deși nu toate își servesc scopul și nu sînt destul de variate pentru numărul lor. Considerăm că ar fi fost bine ca desenele și reproducerile să figureze pe aceeași pagină cu explicațiile sau cel mult pe cea alăturată sau pe verso, pentru a fi mai la îndemînă cititorului.

De asemenea, dacă pentru fiecare ramură a desenului și pentru fiecare problemă mai importantă ar fi existat cîte o exemplificare grafică, s-ar fi adus un real serviciu cititorului. Pentru unele probleme, ca, spre exemplu, încadrarea în figura geometrică, forma modelului la desenul după natură, deși s-au utilizat aproape 11 pagini (frunze, flori, obiecte), nu s-au făcut destule exemplificări pentru demonstrarea deformărilor, pentru perspective (liniare și aeriene) și nu s-a rezervat nici un loc anume pentru demonstrarea grafică a teoriei și tehnicii coloritului.

Lucrarea cuprinde următoarele capitole:

I. **Considerații generale privind formarea deprinderilor grafice;**

II. **Desen după natură; Desen decorativ; Desen tehnic; Convorbiri despre artă și încheiere.**

Din conținutul lor se desprinde grija pentru realizarea unor mai bune ore de desen, prin legarea acestuia cu viața, cu practica, în scopul educației estetice și multilaterale a elevilor.

Se pare că aranjarea capitolelor a fost făcută după importanța acordată fiecăruia și nu după ramurile desenului. Nici în cuprins nu

* M. Palade și M. Mîrza, *Din experiența predării desenului în școala generală de 8 ani (clasele I—IV)*, Editura didactică și pedagogică, București, 1965.

sînt amintite toate ramurile și deci nu sînt tratate toate. Ar fi fost bine să se înceapă cartea cu o scurtă prezentare a desenului, a importanței și împărțirii lui în ramuri și subramuri, ca apoi să fie prezentate pe rînd fiecare cu specificul ei.

Capitolul I este divizat în două subcapitole. În primul, *Poziția elevului la desen, procedee aplicate*, se face o amplă demonstrare (atît verbală, cît și grafică) a poziției corecte a elevului în bancă arătîndu-se urmările nerespectării poziției corecte încă din primele lecții, precum și mijloacele care pot contribui la respectarea acesteia.

Acest capitol este reușit în totul și ar fi de dorit ca un astfel de capitol să figureze la începutul tuturor manualelor școlare și metodicilor pentru orice specialitate, pentru ca astfel, toți profesorii (nu numai cei de desen și caligrafie) să fie preocupați de poziția corectă a elevului în bancă.

Al doilea subcapitol *Material folosit de elevi, procedee aplicate*, începe prin a arăta că s-a constatat că unii elevi ajung în clasele a II-a și a III-a fără să știe să deseneze, fără să știe cum se ține creionul în mînă. Nu se expun însă și cauzele acestei situații, nu se propun soluții, cum ar fi spre exemplu: inițierea învățătorilor în tainele desenului, avantajul experimentului în această privință, faptul că unii profesori și învățători, sub pretextul că respectă specificul vîrstei, țin pe loc unele clase mai avansate și le predau cunoștințele în pași foarte mici. Capitolul continuă cu recomandări privitoare la desenul după natură (evitarea liniei continue), la folosirea unor materiale (acuarelele), la poziția corectă a caietului, apoi la exerciții pentru mușchii mici ai mîinii și la folosirea gumei.

Pentru introducerea acestora la capitolele respective se cerea însă o mai bună sistematizare a materialului. De asemenea, cînd se vorbește despre linii și felul lor (după formă și direcție), comentarea este foarte bună, dar ar fi trebuit plasată în cadrul capitolului *Desen decorativ*.

Capitolul continuă cu expunerea unor procedee privind desenarea și colorarea. Considerăm că acestea și-ar fi găsit un loc mai bun în alt capitol al cărții și nu aci, la recomandarea materialului necesar.

Subcapitolul se încheie cu constatarea că într-o singură oră nu se poate desena și colora o lucrare ce reprezintă un model în schimbare (de exemplu o floare), pentru care ar fi necesare 2 ore. Remarca este justă și cred că ar fi fost bine dacă se da și sugestia alăturării celor două ore de desen în orarul claselor mici.

În capitolul II — *Desen după natură* — se arată în primul rînd importanța desenului după natură, totul fiind bine selectat și frumos expus. Subcapitolele sale, numerotate, se pare că ar reprezenta etapele desenării după natură, însă în realitate nu se succed în ordinea lor firească și pe deasupra se risipesc uneori, datorită numeroaselor intercalări de altă natură sau tangențiale. O mai mare atenție și ordine, o mai judicioasă alegere a lecțiilor expuse ar fi făcut din acest capitol o prețioasă expunere, un bun îndreptar la îndemîna cititorilor. Capitolul conține pentru exemplificare un bogat și variat material grafic (desene și reproduceri după desenele copiilor), ceea ce ridică nivelul său.

Capitolul intitulat *Desen decorativ* cuprinde 43 de pagini, dintre care 33 sînt ocupate cu exemplificări grafice. Și aici unele comentarii și explicații nu sînt totdeauna prea clare, uneori chiar contradictorii. Totuși, în întregimea sa capitolul este bun, prin bogăția cunoștințelor expuse și mai ales prin exemplificările grafice.

Expunerea se începe cu recomandarea colecțiilor de reproduceri de artă populară, și apoi cu recomandări ce privesc alcătuirea unui ornament. Ar fi fost mai bine să se înceapă prin prezentarea desenului decorativ, cu scopul său, cu izvoarele sale de inspirație, să se prezinte apoi stilizări și indicații privind desenul decorativ ca după aceea să se treacă practic la realizări în arta decorativă, comentîndu-se și exemplificîndu-se metodele și procedeele de realizare. Astfel capitolul ar fi fost mai concis și mai folositor. Așa cum este, păstrează specificul celorlalte capitole și anume: redarea unor lecții, însoțite sau nu de comentarii, cu sau fără concluzii și recomandări.

Figurează în această expunere cîteva din legile decorative confuz expuse, ca, spre exemplu, substituirea unei legi printr-alta sau denumirea identică a două legi decorative diferite, însă faptul că există unele exemplificări grafice face să fie suplinită lipsa unor definiții și concluzii.

În subcapitolul intitulat *Alcătuirea formelor compoziționale*, se face o enumerare a acestor forme, însoțită de o reușită explicație didactico-pedagogică bogată în exemplificări. Întreaga expunere este clară, închegată, edificatoare și se poate afirma că este cea mai reușită dintre expunerile de pînă aci. Sînt prezentate, în continuare, rețelele cu definiția lor, cu rolul și modul de alcătuire, totul fiind însoțit de bogate exemplificări grafice. Păcat însă că și aici sînt unele contradicții. Spre exemplu, la pag. 94, paragraful 2, se recomandă ca rețelele să fie alcătuite cu grijă, să fie bine calculate, dar la pag. 98, paragraful 3, se spune clar că jocul de fond se execută cu mîna liberă pe hîrtie de matematică sau de desen și că uneori rețeaua se poate trage cu mîna liberă. Cînd este acest uneori și cum se trage rețeaua? Erau necesare clarificări.

În ceea ce privește alcătuirea chenarului se dau bune explicații și foarte prețioase exemplificări. Însă, la paginile 98 și 99 lipsesc explicațiile care ar ușura cititorului înțelegerea legilor decorative folosite aci, a motivelor, a coloritului etc. După o amplă și plăcută expunere, în concluzie se arată că: „în școală trebuie să se deseneze chenare cît mai simple". În felul acesta nu zăgăzuim puterea creatoare a elevilor? Se știe doar că un profesor conștiincios își dă silința să activizeze cît mai mulți elevi, să le dezvolte cît mai mult imaginația, să le stimuleze puterea creatoare, să-i încurajeze necontenit în creație.

Menționăm ca reușită expunerea asupra suprafețelor închise, cu toate explicațiile necesare. În continuare, se arată etapele studiului formelor compoziționale, care sînt bine relatate.

În subcapitolul *Principiile de bază ale compoziției decorative aplicate în clasele I—IV* se reiau comentariile asupra legilor decorative, repetîndu-se adesea lucruri spuse în subcapitolele precedente, fără a constitui o concluzie, o precizare, deși abia aci legile decorative își găsesc locul.

Tratîndu-se despre *Ilustrarea unor teme, aplicarea motivului ornamental*, se fac recomandări prețioase pentru înfrumusețarea obiectelor din jur, autoarele îndemnînd astfel la legarea desenului de viață, de practică.

Ca încheiere a acestui capitol, se arată pe larg scopul desenului decorativ, foloasele sale în educație, subliniindu-se detaliat ce anume pot învăța copiii prin asemenea lecții.

La capitolul *Desenul tematic*, era bine dacă de la început s-ar fi precizat că desenul tematic se poate face în cadrul oricărei ramuri a desenului și că el nu face obiect separat sub acest titlu. Izolarea lui și tratarea separată nu le considerăm indicate.

Capitolul începe printr-o definiție confuză a desenului tematic, apoi se discută unele probleme, se precizează aportul său în instrucția și educația elevului. Afară de acest început al capitolului, restul capitolului este clar și frumos relatat.

În ceea ce privește una din problemele de bază ale desenului tematic, aceea a conținutului de idei, se etalează aci în mod detaliat probleme ca: a) conținutul de idei; b) forma compozițională, recomandîndu-se la început frize, apoi, desenarea în adîncime. Ar fi fost mai bine să se plece de la desenul după natură, deoarece așa este și normal. După un desen după natură, spre exemplu un peisaj, prin stilizare sau fără, se poate alcătui o friză decorativă, prin aducerea elementelor pe același plan. Aici, se procedează tocmai invers și această inversare le-a făcut pe autoare să treacă de la desenul decorativ la cel artistic, spre a explica perspectiva din observație. Se fac numeroase exemplificări grafice și ample comentarii, dar fără precizări, fără concluzii. Punctele: b) Forma compozițională; c) Reprezentarea elementelor în acțiune; d) Centrul compozițional; e) Trecerea de la monofigurare la mai multe figuri, sînt larg, prea larg, dezbătute, conțin idei bune, dar sînt lipsite de sistematizare și nu mai țin de desenul tematic.

În tratarea problemei privind *organizarea și desfășurarea lecțiilor de desen tematic, pregătirea învățătorului, îndrumări folosite*, se por-

neşte de la ilustrarea unui text literar, însă considerăm că această ilustrare este prea larg expusă. Se redau chiar discuţiile dintre profesor şi elevi, deşi totul s-ar putea rezuma într-o frază. Se trag concluzii bune, dar incomplete. Astfel, nu se vorbeşte despre semnificaţia liniilor în desenul compoziţional, despre unitatea dintre conţinut şi formă etc.

De asemenea, problema reprezentării corpului în mişcare, după modul cum este tratată, pare insuficient de sistematizată. Exemplificările grafice sînt numeroase. Se porneşte de la reprezentarea grafică schematică a omului şi în exemple se foloseşte ca atare. În puţine cazuri omul este prezentat îmbrăcat. Astfel se pot percepe mai ales mişcările corpului, dar nu trebuie să lăsăm pe copii să deseneze schematizat omul, decît sub forma de crochiu, pentru a stabili rapid proporţia omului faţă de peisaje, precum şi mişcarea sa. Dar de la următoarea lecţie copiii trebuie învăţaţi să reprezinte omul direct îmbrăcat. Trecîndu-se la prezentarea capului, expunerea ar fi necesitat o tratare mai amplă, discutîndu-se şi exemplificîndu-se capul atît ca poziţie, cît şi ca mişcare şi expresie.

Referitor la desfăşurarea unei lecţii de ilustrare a unui text literar, uneori nu sînt suficient expuse precizările şi îndrumările. Se vorbeşte doar de schiţarea peisajelor şi pomilor făcută cu ocazia unor excursii, care ar putea fi folosită apoi la desenul tematic. Despre corectarea greşelilor şi aprecierea lucrărilor se arată cînd şi cum se pot face observaţiile şi corectările lucrărilor, făcîndu-se şi unele exemplificări. Totodată, se discută despre perspectivă, se aminteşte importanţa expoziţiilor şi se dau îndrumări pentru aşezarea acestora.

Dacă autoarele ar fi arătat că nu se poate face un desen tematic pînă ce nu se învaţă noţiunile de perspectivă din observaţie, s-ar fi ajuns firesc la separarea capitolelor (desen tematic de perspectivă din observaţie) şi la o latură mai precisă a fiecăruia. Aşa cum este făcută expunerea, cititorul înţelege că desenul tematic este o ramură de sine stătătoare, că el cuprinde neapărat reprezentarea omului în peisaj, unde perspectiva trebuie să fie prezentă. S-a pierdut însă din vedere că se poate face desen tematic şi sub formă de caricatură, afiş, frize, chenar etc., unde perspectiva nu are rol. Ar fi fost necesar să se acorde perspectivei un capitol aparte, în care să fi fost dezbătute clar toate problemele ei.

Capitolul V, *Convorbiri despre artă*, constituie un material folositor, binevenit şi bine realizat. Atît expunerea, cît şi exemplificările grafice sînt bine alese, redate cu claritate. Reproducerile sînt bine selecţionate şi comentate şi se trag concluzii juste. Ar fi fost bine dacă s-ar fi arătat şi cum se face critica unei opere de artă.

În încheiere, lucrarea cuprinde o privire succintă asupra problemelor şi cîteva fugare îndrumări.

Ca o privire de ansamblu trebuie să arătăm că unele probleme expuse sînt sub formă de generalităţi.

Considerăm că la sfîrşitul fiecărui capitol se cerea un rezumat, pentru ca cititorul să fie edificat asupra metodelor bune care pot fi folosite în predarea desenului. Autoarele se întrec în a face o serie de exemplificări, însă multe din ele sînt lăsate ca simple enunţări, fără a se preciza efectul lor, fără a se da lămuriri, fără a se trage concluzii. De asemenea lecţiile expuse sînt obişnuite, nu model, ori acestea din urmă ar fi putut fi de mai mare folos celor interesaţi.

Expunerea nu duce întotdeauna la concluzii datorită felului de prezentare a unor observaţii. *Spre exemplu, se arată, „În unele şcoli... Unii* elevi... alţii... unii şi alţii...“ şi astfel urmează redarea lecţiilor, iar din parcurgerea ei, scapi firul conducător, înţelegi cu greu uneori ce anume s-a urmărit prin expunerea unei asemenea lecţii. Ar fi fost mai simplu să se rezume lecţiile şi să se tragă concluziile. Astfel, lucrarea ar fi constituit un ajutor mai substanţial atît pentru cadrele cu experienţă, cît mai ales pentru cadrele noi.

Ideea de a reproduce unele lecţii de desen nu este de loc rea şi dacă acestea ar fi lecţii model s-ar putea alcătui un preţios material documentar la îndemîna celor interesaţi. De asemenea, ar fi bine ca acestea să fie expuse într-o anumită ordine şi să trateze pe cît se poate mai toate problemele importante din fiecare ramură de desen etc., lucru ce s-ar putea realiza de către un colectiv mai mare de

profesori specialiști care să colaboreze la alcătuirea unei astfel de metodici.

Ar fi bine și dacă în cuprinsul metodicii sau în anexă s-ar da un album cu reproducerile după operele de artă indicate în programă, pe clase, și un număr de reproduceri după cele mai reușite desene executate de copii (selectate din expoziții), care să reprezinte ramurile desenului, subramurile sale și problemele mai importante.

În așteptarea unei asemenea lucrări, salutăm cu bucurie această carte care constituie un pas spre o viitoare metodică.

*Prof. MARIA FRÎNCULESCU*
Școala generală nr. 171 — București

## „CURS PRACTIC DE SINTAXĂ A LIMBII ROMÂNE"*

Așa cum se arată în *Lămurire* (Cuvîntul introductiv), lucrarea lui V. Șerban — *Curs practic de sintaxă a limbii române* — se adresează „absolvenților de școală medie care se pregătesc să dea examene la limba română pentru admiterea în facultățile de științe umanistice, cadrelor didactice care dau definitivatul, studenților (mai ales celor de la secțiile fără frecvență) care se inițiază în studiul sintaxei limbii române, precum și altor persoane care caută lămuriri cu privire la unele aspecte ale sintaxei limbii române".

Lucrarea cuprinde cinci capitole: I. *Noțiuni introductive.* II. *Sintaxa propoziției.* III. *Sintaxa frazei.* IV. *Sintaxă și stil.* V. *Metodologia analizei sintactice*; în *Apendice*, sînt prezentate unele *Controverse* și bibliografia folosită de autor.

Deși lucrarea a apărut înainte de cea de-a doua ediție a Gramaticii Academiei, totuși sînt puține locurile în care se cere punerea de acord cu noutățile aduse de Gramatica Academiei și anume: clasificarea propozițiilor (îndeosebi în ceea ce privește propozițiile enunțiative); predicatul exprimat prin verbe auxiliare de modalitate sau de aspect; predicatul exprimat prin expresii unipersonale, propoziția coordonată cauzală (care nu mai figurează în a doua ediție a Gramaticii Academiei); cuvintele și propozițiile incidente.

Considerăm ca un merit al autorului faptul de a fi ales din studiile de gramatică, publicate în intervalul dintre cele două ediții ale Gramaticii Academiei, soluțiile cele mai juste.

În prezenta lucrare, autorul aduce și unele puncte de vedere personale, pe care le socotim demne de luat în seamă. Astfel, în clasificarea predicatului, pornind de la un criteriu unic, al părților de vorbire prin care poate fi exprimat, autorul distinge: predicatul verbal, nominal, adverbial *(adevărat, bine, destul, desigur* etc. — p. 73) și interjecțional *(haid (haide), hop, iată, zău, țop* etc. — p. 73). Introducerea în clasificarea predicatului adverbial ar putea rezolva — după părerea noastră — problema (care a și fost pusă în discuție) a adverbelor și locuțiunilor adverbiale, predicative, dintre care unele sînt considerate de Gramatica Academiei (vol. II, p. 97) predicate verbale *(poate, firește, pesemne, desigur)*, iar alte predicate nominale *(probabil, sigur)*, după cum admit sau nu pe lîngă ele prezența unor verbe copulative.

O realitate sintactică, observată de autor, îl conduce la o clasificare judicioasă a atributului în atribute variabile (atributul adjectival, substantival și pronominal) și atribute invariabile (atributul verbal, adverbial și interjecțional). După cum reiese din această clasificare, la felurile atributului după părțile de vorbire prin care este exprimat se adaugă atributul interjecțional, nerelevat de Gramatica Academiei („Are o căruță *zdronca-zdronca*"; „*Halal oameni*" — p. 141).

În ceea ce privește complementul sociativ, autorul adoptă un punct de vedere personal, în sensul că acest complement nu este trecut

* V. Șerban, *Curs practic de sintaxă a limbii române*, Editura didactică și pedagogică, 1964.

în rîndul complementelor circumstanțiale, „pentru că nu arată nici împrejurarea, nici mijlocul de realizare a acțiunii" (p. 33).

Sîntem de aceeași părere cu autorul, însă, dat fiind caracterul oficial al lucrării și avînd în vedere categoria de cititori căreia se adresează, credem că în cuprinsul lucrării ar fi trebuit să se adopte clasificarea din Gramatica Academiei, iar punctul de vedere al autorului să fi fost arătat în subsol.

Realizarea scopului practic al lucrării este urmărită atent prin organizarea materialului, atît în ceea ce privește problemele mari ale cursului, cît și în ce privește cele speciale din cadrul fiecărui subcapitol. Problemele comune sintaxei propoziției și sintaxei frazei formează un tot cuprins în capitolul *Sintaxa propoziției*, iar cele care privesc numai fraza (noțiuni generale, coordonarea și subordonarea în frază etc.) sînt prezentate în capitolul *Sintaxa frazei*. Tratarea paralelă a părților de propoziție și a propozițiilor subordonate are avantajul că atrage mai mult atenția asupra corespondenței dintre sintaxa frazei și sintaxa propoziției și prin aceasta se ușurează înțelegerea relațiilor sintactice din frază. Ni se pare însă că, față de această organizare a materialului, titlul capitolului *Sintaxa propoziției* nu acoperă total conținutul lui. Poate că pentru acest capitol ar fi mai potrivit titlul „Părțile de propoziție și subordonatele corespunzătoare".

Bine gîndită ni se pare plasarea predicatului înaintea subiectului, deoarece însușirea cunoștințelor despre subiect și mai ales despre propoziția subiectivă este condiționată de temeinica cunoaștere a predicatului. Deprinderea de a analiza predicatul exprimat prin verbe reflexive impersonale, prin expresii unipersonale sau prin adverbe predicative va ușura mult înțelegerea propoziției subiective.

Corespondența timpurilor (problemă neglijată în gramaticile tradiționale cu caracter practic) este clar prezentată atît prin explicațiile date, cît și prin *Tabloul corespondenței timpurilor* (p. 228). Ar fi fost bine însă dacă observațiile asupra corespondenței timpurilor ar fi fost date la fiecare propoziție subordonată (nu numai la subordonatele temporare și cauzale). În special, la subordonatele finale, condiționale și consecutive, credem că n-ar fi trebuit să lipsească explicația corespondenței timpurilor, deoarece la aceste subordonate corespondența timpurilor ține de natura logică a legăturii dintre subordonată și regentă și prin aceasta ea poate constitui un mijloc de verificare a analizei, atunci cînd cel care face analiza ar avea unele nesiguranțe.

O altă calitate a lucrării constă în faptul că în tratarea fiecărei părți de propoziție atenția autorului se îndreaptă atît asupra priceperilor și deprinderilor de analiză gramaticală, cît și asupra celor de exprimare și de scriere corectă (acord, topică, punctuație). Fiecare subcapitol este urmat de o schemă recapitulativă, menită să fixeze mai bine cunoștințele teoretice și de exerciții aplicative pentru formarea deprinderilor de analiză gramaticală.

Remarcăm îndeosebi felul cum este explicat acordul articolului posesiv care intră în componența unui atribut substantival genitival. Exercițiul de la p. 119 poate servi ca model profesorilor de limba română pentru lămurirea elevilor asupra acestui acord, care se însușește foarte greu. Ar fi fost bine însă dacă acordul articolului posesiv ar fi fost urmărit și în construcțiile în care el precedă pronumele relativ sau adjectivul interogativ *care* în cazul genitiv („o carte *al* cărei *autor*" ; „*a* cărui autor este *opera* aceasta" ?). Acestea sînt construcțiile în care se fac cele mai frecvente greșeli de acord gramatical. În prima construcție, se întîmplă greutăți din cauza topicii inverse a atributului pronominal *al cărei*, și deci și a articolului posesiv, față de substantivul cu care trebuie acordat. A doua construcție cere neapărat o explicație specială, pentru că, deși este vorba de un atribut exprimat printr-o parte de vorbire în cazul genitiv, acordul articolului posesiv nu se mai face cu substantivul regent al atributului, ca la atributul substantival genitival, ci cu un alt substantiv *(opera)*, care se depărtează mult de articolul posesiv.

Trebuie să mai menționăm atenția dată de autor alegerii textelor pentru exerciții aplicative. Textele prezintă, în majoritatea cazurilor, o gradare a dificultăților de analiză și ele reflectă, în același timp, grija autorului de a evita construcțiile cu anumite excepții ale sintaxei limbii române.

Profesorul de limbă română va găsi în lucrarea de față un material bine selectat pe care îl poate folosi la explicarea lecțiilor de sintaxă sau pentru exercițiile aplicative.

La constatările de pînă aici, care dovedesc meritele incontestabile ale lucrării, vom adăuga cîteva observații privitoare la unele omisiuni sau la anumite interpretări.

În pagina 65, pentru verbul *a fi* cu funcțiunea de predicat verbal, se dă numai sensul lexical de „a exista". Pentru a se evita confuzia dintre funcțiunea predicativă și funcțiunea copulativă a verbului *a fi*, ar fi fost bine să se adauge și alte sensuri lexicale ale verbului *a fi*, pe care le întîlnim destul de frecvent în limbă: „a se întîmpla" (De-o fi (se va întîmpla) să mi se-mpletească pasul, / Să amurgesc pe drum... M. Beniuc); „a trece" (cu privire la timp) sau „a se duce" (Sînt) (= au trecut) zece ani de cînd *am fost* (= m-am dus) pentru prima oară la Eminescu acasă. — Al. Vlahuță).

Capitolul *Sintaxa propoziției* trebuie revăzut în ceea ce privește definirea părților de propoziție și a propozițiunilor subordonate, pentru a se adopta o măsură unitară, deoarece în unele locuri este definită atît partea de propoziție, cît și subordonata corespunzătoare, iar în altele este definită numai partea de propoziție sau numai subordonata.

Pentru subordonatele condiționale și concesive, propunem completarea definițiilor în sensul că aceste subordonate pot exprima nu numai o acțiune, ci și o calitate, ceea ce reiese, de altfel, chiar din unele exemple date în lucrare: „Dacă-*i bătrîn*, cîntă el din știința lui..." (p. 188); „Împărăteasa, măcar că era prea înțeleaptă, își pierdea și dînsa răbdarea uneori" (p. 199). De asemenea, subordonarea consecutivă poate exprima și rezultatul unei cantități: „Prisăcile sînt *atît de multe* încît... ai putea alcătui uriașe movili de faguri". (Zaharia Stancu — Descult).

În ceea ce privește interpretarea unor părți de propoziție sau propoziții, credem că ar trebui revăzute următoarele construcții:

— „Da, se cheamă că atunci era o iarnă tare... *he-he* ședeau troienele cît casa" (p. 141). Interjecției *he-he* i se atribuie funcțiunea de atribut interjecțional. Se pare însă că punctele de suspensie din text, care depărtează interjecția de substantivul *iarnă*, fac ca această interjecție să fie simțită mai degrabă ca o exclamație în legătură cu cele spuse în propoziția următoare: *„...he-he! ședeau troienele cît casa"*.

— „Pe care medicina de-un veac i le prescrie
Și dumnealui se face mereu *că nu le știe*"
(p. 71)

Propoziția subliniată este dată ca predicativă. Întrebarea care se pune este dacă în această construcție verbul se face este copulativ sau are un înțeles de sine stătător („se preface"). Verbele *„a se face"* și *„a se prefăce"* se folosesc deseori unul în locul altuia. După părerea noastră, nu este nici o diferență de sens între verbul „se face" din construcția de mai sus și verbul „se prefăcu", dat ca verb predicativ în construcție: *„Se prefăcu* că se caută prin buzunare..." (p. 60). În ambele construcții, se poate folosi oricare din cele două verbe: „Și dumnealui *se face* (se preface) mereu că nu le știe"; *„Se prefăcu (se făcu)* că se caută prin buzunare...".

Propozițiile subliniate din construcțiile următoare sînt considerate interogative indirecte: „Nu vi se pare *că unele întrebări tresar în noi peste zecimi de ani cu o melancolie delicioasă?*"; Au de patrie, virtute, nu vorbește liberalul (De ai crede *că viața-i e curată* ca cristalul?" — p. 42). Credem că este o scăpare din vedere, pentru că, de fapt, interogative sînt numai propozițiile regente, care dau frazelor intonația interogativă. Ca dovadă este faptul că din frazele date, se pot separa ca propoziții interogative numai regentele: „Unele fraze tresar în noi peste zecimi de ani cu o melancolie delicioasă" (enunțiativă); *Nu vi se pare?* (interogativă); *„Au de patrie, virtute*, nu vorbește liberalul?" (= interogativă); „Ai crede că viața-i e curată ca cristalul" (= enunțiativă).

Ultimele observații privesc partea intitulată *Procedee de analiză sintactică* (p. 256, alineatele 4 și 5, în care, pentru analiza atributelor, se recomandă ca punct de plecare subiectul, iar pentru complemente, predicatul. Ni se pare că acest procedeu prezintă inconveniente, pentru că s-ar putea că unele atribute să determine un substantiv, pronume sau numeral cu funcțiune de complement, aflat în grupul predicatului, sau unele complemente să determine un

adjectiv sau un verb la mod nepersonal, cu funcțiune de atribut, aflat în grupul subiectului, după cum toate complementele din propoziție s-ar putea să se afle în grupul subiectului. De aceea credem că este bine ca analiza părților secundare să înceapă cu grupul subiectului sau cu al predicatului, potrivit locului pe care îl ocupă în propoziție, subiectul sau predicatul, urmînd ca găsirea părților secundare să se facă în înlănțuirea lor logică, indiferent dacă sînt atribute sau complemente.

În aceeași pagină (256), propunem să fie revăzută redactarea în ceea ce privește cuvintele subliniate de noi în frazele: „La atribute... cuvîntul regent (subiectul sau alt substantiv...). După aceea se trece la determinanții *predicatului* (complemente...). „La analiza complementelor trebuie avut în vedere că ele pot determina și *părți secundare de propoziție* exprimate prin adjective, adverbe sau interjecții".

În ceea ce privește prezentarea grafică, propunem ca, în ediția viitoare, titlurile care indică părțile de propoziție și subordonatele corespunzătoare să fie tipărite cu același corp de literă, iar titlurile *Locurile complementelor circumstanțiale în propoziție* și *Construcții echivalente* (p. 202), sub care sînt prezentate probe cu caracter general, să fie scoase mai mult în evidență.

Considerăm că V. Șerban a oferit unei largi categorii de cititori un îndreptar de care aveau într-adevăr nevoie, o lucrare de exigență științifică și de competență didactică, un manual al profesorului de limba română. Avînd în vedere meritele deosebite ale acestei lucrări, este absolut necesară o nouă ediție, care să cuprindă și noutățile din cea de-a doua ediție a Gramaticii Academiei, pe care nu le-a putut reflecta, deoarece — așa cum arată autorul în *Lămurire* — lucrarea se afla într-o fază mult înaintată de tipărire.

*Prof. ȘTEFANIA POPESCU*

## „COPILUL EXCEPȚIONAL ÎN FAMILIE" (THE EXCEPTIONAL CHILD IN THE FAMILY)*

Alan O. Ross, profesor de psihologie la Universitatea din Pittsburg (S.U.A.), abordează o problemă foarte puțin discutată în literatura de specialitate: schimbările radicale care se produc în familie o dată cu apariția „copilului excepțional".

Termenul de copil excepțional se referă la toți copiii defectivi mintal sau fizic, precum și la copiii superior dotați și la cei adoptivi. Autorul precizează că prin copil excepțional el înțelege acel copil a cărui stare intelectuală, fizică sau socială este considerată ca fiind deosebită de cea a copilului obișnuit, deosebită în așa măsură, încît se ivesc modificări în activitatea de îngrijire și în cea educativă uzuală, fie că aceste modificări sînt necesare, fie că ele sînt doar resimțite ca atare (p. 1).

Atenția autorului se îndreaptă asupra familiei copilului excepțional; el urmărește evoluția acestor familii, schimbările structurale și dinamice pe care le suferă familia ca efect al apariției unui asemenea copil.

Alături de bogata experiență proprie a autorului pe care a dobîndit-o în calitatea lui de psiholog-șef al Centrului de consultații pentru copii (Child Guidance Center) din Pittsburg, el trece în revistă un mare număr de cercetări efectuate pe acest tărîm de către psihiatri, sociologi, pedagogi etc.

În afară de problemele specifice pe care în mod obiectiv — necesar le pune tratarea unui copil excepțional (mai cu deosebire a unui defectiv), o dificultate deosebită se ivește din cauza unor vederi adînc ancorate în opinia publică de azi (citește opinia publică din S.U.A.) cu privire la defectivi în general. În cadrul unei culturi unde sănătatea este fetișizată, unde egalitarismul e ridicat la rangul de mit, orice defectivitate este privită ca o ofensă la adresa mitului, iar societatea pune în mișcare meca-

* Alan O. Ross, *The Exceptional Child in the Family*, Ed. Grune Stratton, Inc. New York, 1964.

nismele ei de apărare. Pe acest plan mecanismul de apărare ia înfățișarea unei negări, unei camuflări a realității, ascunzînd sub eufemisme fapte care contrazic dorințele generale. Astfel, anormalul devine atipic, nebunul psihotic, idiotul deficient mintal sau retardat mintal etc. Toate acestea reflectă efortul deosebit depus în vederea negării unor realități (p. 71).

Unei asemenea atmosfere trebuie să-i facă față familia copilului excepțional, de aceea nu e de mirare că înșiși membrii familiei caută diferite subterfugii spre a nu privi lucrurile în față, spre a nu vedea realist situația copilului și spre a căuta soluții corespunzătoare neinspirate afectiv.

În fiecare familie, etapa gravității se caracterizează și prin aceea că părinții — dar mai cu deosebire viitoarea mamă — își construiesc imaginar noua ființă care urmează să apară. Imaginea viitorului copil este o reflectare a unor elemente ale imaginii propriei persoane, sau a imaginei unor persoane considerate drept model. În această imagine este cuprinsă desigur și imaginea „copilului ideal", corespunzătoare tipului de cultură sau subcultură căruia îi aparțin părinții.

În cazul cînd noua ființă — prin defectuozitatea ei —contrazice așteptările, primul șoc este resimțit de mamă, a cărei contribuție biologică (gestația) fiind mai mare, trauma afectivă produsă asupra ei este mult mărită. Se naște de aici un sentiment al „vinovăției" pentru un „produs" nereușit, sentiment care crește în special în acele cazuri în care copilul este așteptat și cu scopul de a întări bazele unei căsnicii șubrezite (p. 56 și urm.).

Analizînd statica și dinamica familială, autorul privește familia ca un sistem social, ca o organizare de indivizi care sînt în interacțiune dinamică între ei, sistem care în ansamblu se află în interacțiune cu mediul. Aceasta înseamnă că familia nu e un sistem închis, care poate fi în stare de izolare, ci un sistem deschis care menține relații cu alte asemenea sisteme (p. 5). Relațiile dintre mamă și copil, relațiile dintre părinți, cele dintre frați etc. constituie subsisteme care nu pot fi considerate decît în cadrul sistemului de familie, astfel încît tulburarea oricărui subsistem aduce după sine nu numai tulburări în alte subsisteme, ci în întregul sistem familial.

Membrii familiei, ca în orice sistem social, au „roluri" bine definite. Vîrsta, sexul, profesiunea obligă indivizii la anumite roluri general acceptate. În momentul în care intervine un element nou în interacțiunea familială, element care schimbă rolurile în desfășurarea lor normală pe linia așteptărilor, apare dezechilibrul, răsturnarea raporturilor obișnuite, care aduce după sine apariția unor tensiuni, anxietăți sau chiar ostilitate (p. 7—8).

Apariția *copilului defectiv* aduce după sine în mod inevitabil o asemenea perturbare în funcționarea sistemului familial. Probleme noi, grave, se ivesc începînd cu primele îngrijiri care trebuie date copilului (dacă defecțiunea este vizibilă chiar de la început) sau începînd cu momentul în care defecțiunea apare în mod evident ca o abatere sensibilă de la „imaginea copilului obișnuit".

Problematica ivită este departe de a avea aspecte constante pe tot parcursul vieții copilului. La început, printr-un ciudat sistem de auto-apărare, părinții refuză să vadă greutățile impuse copilului de defecțiune. Adesea, ei insistă asupra performanțelor copilului lor și caută în fel și chip să motiveze lipsurile — cu precădere în cazul debilității mintale — prin cauze externe, imaginare.

Evident că atîta vreme cît copilul este mai mic această rezistență față de recunoașterea realității mai poate fi menținută cu oarecare greutate. Totul se schimbă însă în momentul în care copilul defectiv atinge vîrsta școlară, căci de acum încolo comparația performanțelor sale, a capacităților lui cu cele ale altor copii de aceeași vîrstă devine inevitabilă.

Există părinți care nici în fața evidenței nu dezarmează și, precum arată cercetările lui Hormuth — citat de Ross — ei adoptă o atitudine de supraprotejare, evitînd orice fel de situație competitivă cu alți copii, pentru ca în acest mod defecțiunea copilului lor să nu iasă la iveală. Fără îndoială că în felul acesta răul se adîncește numai, căci copilului i se refuză oportunitatea de a-și dezvolta acele capacități pe care totuși le posedă în mod firesc și care ar putea juca un rol compensator (p. 63).

Alți părinți însă cad în altă extremă, forțîndu-și copiii defectivi la eforturi deosebite pentru a demonstra că „în fond" nu e nimic deosebit cu copilul lor. Tensiunea astfel creată duce la o instabilitate emotivă crescută, ceea ce constituie un factor de complicație în plus în situația copilului.

Fuga aceasta de realitate ia forme tragice atunci cînd părinții trebuind totuși să se adreseze specialistului, cînd refuză diagnosticul real, specialistul este văzut de ei ca incompetent și urmează consultarea pe rînd a tuturor specialiștilor accesibili, în speranța de a găsi vreunul care să nu contrazică poziția nerealistă a părinților. E limpede pentru oricine ce noi efecte traumatizante poate provoca această cursă după un diagnostic dorit.

Alături de aceste reacții ale părinților, autorul mai indică și alte modalități de comportament față de copilul defectiv. Astfel, unii părinți adoptă o atitudine de „sublimare constructivă", depunînd eforturi susținute pentru a învinge propriile conflicte și pentru a da copilului ajutorul cuvenit. Alți părinți, recunoscînd realitatea, încearcă „ocolirea" rezolvării problemei copilului defectiv, căutînd să-l amplaseze cît mai grabnic în vreo instituție specializată.

Cea mai periculoasă atitudine însă este aceea pe care o iau acei părinți, care își camuflează ostilitatea inconștientă față de copilul lor defectiv printr-o exagerată „grijă" ce se manifestă prin aplicarea unui regim „curativ" foarte strict, prin măsuri dietetice exagerate, prin supunerea copilului la exerciții fizice istovitoare, administrarea unei medicamentații neplăcute etc.

În cazurile — foarte frecvente de altfel — cînd mamele adoptă o poziție de protejare exagerată, sau de o indulgență nesăbuită față de copiii defectivi, se obțin simptome noi, care agravează situația inițială. Autorul — referindu-se la cercetări efectuate de Levy și mai tîrziu de Boles — arată că efectul protejării exagerate este apariția unei dependențe crescute față de părinți în locul acelei independențe pe care orice copil sănătos o cîștigă treptat în cursul educației, independență care poate fi atinsă de mai multe categorii de copii defectivi, chiar dacă acest proces adesea este mai anevoios și mai lent.

Referindu-se la cercetările lui Boles și Faber, autorul arată că incidența statistică a conflictelor maritale și a diferitelor forme de disarmonie conjugală în familiile unde există copii defectivi este deosebit de mare. Acest lucru se observă cu precădere în familiile care au copil cu deficiență mintală. În aceste familii, dezagregarea relațiilor maritale apare foarte frecvent după ce copilul a împlinit vîrsta de 9 ani (p. 69).

Cu drept cuvînd adaugă însă autorul că o căsătorie fundamentată pe temelii solide nu se destramă nici dacă intervine nașterea unui copil defectiv. Cu mult mai plauzibilă se pare presupunerea că apariția unui copil defectiv constituie numai prilejul care grăbește un desnodămînt ale cărui premise erau statornicite de mult prin nepotrivirea inițială — dar nerecunoscută — a unor parteneri necorespunzători de a conviețui în cadrele căsniciei. Ori apariția unui copil defectiv, ori apariția vreunei dificultăți de natură materială sau morală ar fi dus la același rezultat (p. 137).

Existența unui copil defectiv în familie nu afectează numai raporturile maritale, ci întregul „ciclu familiar" adică linia de dezvoltare normală a acestei unități sociale, care ajunge într-un impas greu de depășit. Ori care ar fi atitudinea părinților, existența unui copil handicapat de natură atrage după sine o preocupare permanentă în această direcție, astfel încît sustrage timp, efort și mijloace materiale de la alte scopuri. Astfel, familia nu mai poate evolua normal, nu poate urmări o așezare firească a gospodăriei, nu poate să se ocupe în suficientă măsură de copiii normali — frați și surori ai defectivului — așa cum s-ar cere. Toate acestea produc o stare cu atît mai haotică, cu cît gospodăria este mai puțin organizată din punct de vedere material și moral. Se răstoarnă deci, sau în cel mai bun caz se modifică esențial — și nu în sens pozitiv — acel mediu educativ care ar trebui să susțină dezvoltarea optimală a celorlalți copii.

Alături de aceste aspecte majore negative, arată autorul, în cercetarea vieții familiilor cu copii defectivi, se întîlnesc și multe aspecte pozitive. Sînt familii unde problemele dificile

găsesc o rezolvare adecvată. Dar, scopul propus de autor a fost de a ajuta acele familii care din diferite motive nu-și pot rezolva în mod convenabil dificultățile, care deci au nevoie de ajutor din partea specialiștilor calificați (p. 70).

Autorul insistă apoi asupra faptului că de cele mai multe ori toți specialiștii tratează trunchiat problematica ivită. Medicul insistă de obicei asupra laturii terapeutice, urmărind o eventuală reabilitare, pedagogii pun accentul pe latura educativă pe care o necesită copilul defectiv, toți au deci în obiectivul lor copilul — acest accidentat al naturii — și evită problema familiei acestor copii, cu toate că, așa cum s-a arătat mai sus, copilul defectiv nu poate fi văzut în afara relațiilor sale familiale (p. 74).

Fără discuție că familia trebuie ajutată, căci astfel va fi ajutat în mod eficient și copilul defectiv. În acest sens, autorul consacră un capitol întreg (capitolul III) tehnicii pe care trebuie să o folosească cei care sînt chemați să se ocupe de familiile copiilor defectivi.

Nu putem aici să ne extindem asupra amănuntelor — de altfel foarte instructive — pe care le prezintă autorul. Întreaga acțiune trebuie să fie îndreptată — se arată — spre a-i face pe părinți, fără a-i traumatiza, să vadă în mod realist situația copilului și în funcție de reușita eliminării imaginii distorsionate subiective să se caute soluții adecvate, realiste și ele, nu numai în privința perspectivelor de dezvoltare, limitată, a copilului, ci și în privința restabilirii pe cît este cu putință și a vieții normale de familie.

Analizînd diferite aspecte mai delicate ale acestei munci, autorul atrage atenția că adesea este extrem de greu de stabilit realitatea atmosferei familiale. Chiar și o atitudine corespunzătoare — exprimată verbal în fața examinatorului — poate ascunde o varietate mare de procedee, multe din ele inadecvate. Astfel, de pildă, toată lumea este de acord că o mamă procedează bine atunci cînd pretinde ca un copil să mănînce tot ce i se pune în față. Declararea unei asemenea atitudini nu ne poate însă liniști, căci efectul de „a mînca tot" se poate obține prin rugăminți, prin pedepse severe, prin acordarea de favoruri etc. etc., tot atîtea procedee necorespunzătoare ale căror efecte negative sînt cunoscute și în cazul copiilor normali.

Capitolele următoare sînt consacrate, diferitelor cazuri de excepționalitate: retardare mintală, defecțiuni senzoriale și motrice, boli mintale etc. Autorul analizează pe larg în cadrul acestor capitole specificul excepționalității, văzut bineînțeles prin prisma relațiilor copil-părinți.

Capitolul VII, consacrat problemei *copilului dotat* (deci tot excepțional!), conține de asemenea unele idei remarcabile. Autorul respinge părerea acelora care susțin că un copil superior dotat nu are nevoie de ajutor, căci e suficient de talentat ca să se ajute pe sine. Din cauza aptitudinilor sale deosebite, care în anumite performanțe îl ridică deasupra celorlalți copii, copilul supradotat se integrează greu în viața familială și în cea școlară. Această integrare devine cu atît mai grea cu cît discrepanța dintre el și mediu (familial sau școlar) este mai mare.

În familie, asemenea copii trebuie tratați cu atenție, dar de așa manieră ca ceilalți copii (frați) să nu fie totuși neglijați, spre a nu trezi invidii. Pe de altă parte, și copilul talentat trebuie să se obișnuiască — la fel ca ceilalți — și cu unele insuccese, să suporte competiția, căci numai așa vă reuși în viață (p. 160). Părinții copiilor talentați trebuie să fie sfătuiți să se ferească de îndrumarea unilaterală (adică numai în direcția talentului) a copilului lor. Neglijarea, de pildă, a educării fizice la unii sau a educării intelectuale la alții este o greșeală gravă, care împiedică buna încadrare a copilului în mediul său de copii. Autorul susține — și aici desigur se referă la realitățile din SUA — că școala de cele mai multe ori nu este pregătită să ofere un program corespunzător copiilor supradotați (p. 162).

Dintre multele idei interesante și cercetări originale asupra *copilului adoptat* — cap. VIII — reținem doar unele, căci cele mai multe reflectă situații care nu au echivalente în condițiile noastre.

Situația de adopțiune — spune autorul — este una ieșită din comun, atît pentru copil, cît și pentru părinții adoptivi. Referindu-se la cercetările lui Kirk, autorul subliniază că

nu numai modul de apariție în familie a copilului adoptiv, ci și multe alte elemente îl deosebesc de progeniturile naturale. Cercetările arată că în cazul copiilor adoptivi există un teren foarte fertil de dezvoltare a stărilor nevrotice și psihotice (p. 164) și că așa cum rezultă din statisticile date de cercetătorii Sweeny, Gasbarro, Gluck, în 1963, se constată că dintre toți copiii tratați în clinicile de neuropsihiatrie infantilă o treime provine din rîndurile copiilor adoptivi (p. 165). Alan Ross recunoaște însă foarte sincer că această frecvență statistică încă nu înseamnă relația cauzală certă. Autorul este de părere că vulnerabilitatea psihică a copilului adoptiv se datorează și faptului că, aflînd de situația sa specială, se simte renegat de părinții naturali, despre care își face de altfel diferite presupuneri romantice. Pe de altă parte, în cele mai multe cazuri, recurg la adopție acei căsătoriți care din diferite motive sînt împiedicați de a avea copii proprii. Cum de obicei soluția adoptării apare după lungi și infructuoase încercări terapeutice, terenul psihic este destul de slab de la început. De aici decurg o serie de caracteristici care contribuie la formarea unor relații necorespunzătoare în sînul familiei. Situația se agravează apoi acolo unde, în aceeași familie, din felurite motive există atît copii adoptivi, cît și progenituri proprii.

★

Cu toate că Alan O. Ross nu epuizează toată gama excepționalităților (de pildă nu consacră un capitol copiilor defectivi caracteriali) și cu toate că tratarea întregii problematici arareori depășește nivelul empiric, lectura lucrării este utilă.

Nu putem să nu fim de acord cu autorul că problema excepționalității — în sensul folosit de Ross — nu se referă numai la copil și că în mod inevitabil trebuie să studiem și să ajutăm familia acestor copii, căci tulburările familiale provocate de apariția și de existența defecțiunii constituie un izvor suprapadăugat de noi cauze provocatoare de dezechilibru, care agravează continuu și crescînd un rău natural.

Desigur, cercetările medicale și socio-psihologice la care se referă suferă de vicii metodice peste care cu greu se poate trece. Neîndoios că o seamă de postulate ale autorului izvorînd din psihologia abisală (de pildă analiza conceptului de personalitate de la p. 51), nu constituie adevăruri științifice incontestabile. Fără îndoială că multe elemente la care se referă autorul sînt proprii situației din SUA. (Însuși autorul arată la p. 118 că numai o infimă parte a părinților cu copii defectivi își pot permite să se adreseze unor instituții unde îngrijirea este mai bună.)

Și, în fine, nu putem trece cu vederea că Ross are o perspectivă cu totul obtuză despre atmosfera din familii și despre relațiile părinți și copii așa cum se manifestă ele în diferitele clase sociale; constatările sale în acest domeniu (p. 28-30) privind superioritatea (în abstract) a familiilor aparținînd clasei mijlocii.

Cu toate aceste lipsuri, problematica cărții lui Ross este reală și importantă. Abordarea acestei problematici de pe pozițiile noastre, în condițiile specifice ale țării noastre, credem că nu ar fi lipsită de interes.

*TIBERIU BOGDAN*

## TEMATICA REVISTEI DE PEDAGOGIE PE ANUL 1966 ȘI DE PERSPECTIVĂ

Sarcinile importante care stau în fața școlii noastre cer ca „Revista de pedagogie" să aducă o contribuție activă la dezvoltarea științei pedagogice, prin cercetări fundamentale și aplicative, la dezvoltarea problemelor teoretice ridicate de activitatea instructiv-educativă, la generalizarea experienței pozitive a cadrelor didactice, pentru a putea în acest fel să răspundă cerințelor actuale și de perspectivă ale învățământului din patria noastră. Fiind călăuziți de documentele Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român, vom publica în anul acesta articole tratînd temele majore ale școlii, prilejuind un larg schimb de opinii în dezbaterea unor probleme actuale, ca de exemplu : dezvoltarea și perfecționarea sistemului de învățămînt din Republica Socialistă România, pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în raport cu cerințele actuale și de perspectivă ale învățămîntului nostru, valorificarea moștenirii pedagogice românești, cunoașterea cuceririlor științifice și culturale obținute pe plan mondial.

În revistă vor apare articole privind bazele generale ale pedagogiei, educația comunistă a elevilor, modernizarea învățămîntului și perfecționarea metodicii de predare, probleme de învățămînt preșcolar, probleme ale activității în școlile speciale, studii de istoria pedagogiei și de pedagogie comparată.

Redacția „Revistei de pedagogie" solicită colaborarea cadrelor didactice cu o valoroasă experiență în domeniul instrucției și al educației, a cadrelor didactice din universități, din institute pedagogice și din I.P.C.D.-uri, a cercetătorilor și a tuturor celor care răspund și se preocupă de instruirea și educarea tineretului școlar.

Planul tematic este doar un îndreptar. El cuprinde probleme care au stat în atenția revistei și în anii trecuți, precum și probleme noi, legate de sarcinile actuale ale școlii noastre. Avînd un caracter orientativ, planul tematic poate fi îmbogățit prin propunerile colaboratorilor. Precizăm că în cadrul temelor care au un caracter mai general autorii își pot alege diferite subiecte care să abordeze unele aspecte ale problemei respective.

Pentru a ușura consultarea planului tematic de către cadrele didactice, am menținut — în prezentarea lui — atît criteriul grupării tematicii pe probleme, cît și pe acela al grupării tematicii pe grade de învățămînt.

I. DEZVOLTAREA ȘI PERFECȚIONAREA SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT DIN REPUBLICA SOCIALISTĂ ROMÂNIA ÎN LUMINA DOCUMENTELOR CONGRESULUI AL IX-LEA AL P.C.R.

— Cerințele obiective ale etapei actuale și de perspectivă a construcției socialiste față de învățămîntul din țara noastră. Dezvoltarea impetuoasă a științei și tehnicii și învățămîntul. Dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului de toate gradele.

— Probleme ale planificării învățămîntului. Dialectica relației dintre sarcinile de moment și cele de perspectivă ale învățămîntului.

— Învățămîntul general. Mărirea duratei învățămîntului obligatoriu. Așezarea acestui învățămînt, profilul și durata sa.

— Învățămîntul mediu. Perfecționarea învățămîntului de cultură generală. Liceele de specialitate; profilul, durata și conținutul acestora. Raportul dintre pregătirea de cultură generală și cea de specialitate.

— Perfecționarea învățămîntului profesional în raport cu sarcinile noi și de perspectivă ale economiei naționale, în condițiile perfecționării științei și tehnicii.

— Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în raport cu cerințele actuale și de perspectivă ale învățămîntului din țara noastră.

II. BAZELE GENERALE ALE ȘTIINȚEI PEDAGOGICE

Obiectul pedagogiei, scopul și sarcinile acesteia în lumina cerințelor construcției socialismului și ale revoluției tehnico-științifice.

— Specificul educației. Definirea fenomenului educativ. Sistemul factorilor și mijloacele de acțiune educativă.

— Raportul dintre educație și dezvoltare.

— Sistemul științelor pedagogice. Raportul dintre pedagogie și științele limitrofe.

— Probleme actuale ale metodologiei cercetării în pedagogie. Pedagogia și cibernetica; cercetarea sociologică și pedagogia etc. Cercetările fundamentale și aplicative în pedagogie.

— Legi și principii în științele pedagogice. Legi generale ale pedagogiei. Principii generale și particulare în pedagogie. Raportul dintre legi și metodă în pedagogie.

III. PROBLEME DE EDUCAȚIE COMUNISTĂ

— Cercetări științifice în problemele educației morale.

— Caracterul de sistem al muncii educative.

— Probleme ale eficienței educative a lecțiilor.

— Cultivarea capacităților intelectuale ale elevilor în procesul de învățămînt.

— Educarea ideologico-politică a tineretului.

— Sistemul educării patriotismului socialist în școala noastră.

— Valoarea educativă a mediului social.

— Premise psihologice ale conduitei morale a elevilor.

— Educația estetică a elevilor în cadrul procesului de învățămînt.

— Stimularea inițiativei colectivului de elevi, obiectiv important al muncii educative.

— Orientarea profesională a elevilor.

— Motivația în activitatea elevilor și în orientarea lor profesională.

— Problemele vieții afective ale adolescentului.

— Probleme pedagogice ale activității în cadrul organizațiilor de copii și de tineret.

— Autoeducația tineretului școlar.

— Munca educativă în instituțiile extrașcolare.
— Organizarea timpului liber al elevilor.
— Continuitate și gradare în munca dirigintelui.
— Sistemul de colaborare a școlii cu familia și cu organizațiile de copii și tineret.
— Problemele vieții de colectiv în internat.
— Estetica comportării tineretului.
— Educația sanitară.
— Particularitățile vieții spirituale a adultului și educația adultului.

### IV. PROBLEME DE DIDACTICĂ ȘI DE METODICĂ

— În legătură cu definiția obiectului didacticii.
— Caracterul fundamental și aplicativ al cercetărilor de didactică.
— Contribuția teoriei informației și a ciberneticii la progresul didacticii.
— Lege, principii, metodă în didactică.
— Factorii fundamentali ai optimizării procesului de învățământ.
— Conceptul de modernizare în didactica actuală.
— Raportul dintre logica științelor și logica didactică — principiu de bază în modernizarea conținutului diferitelor obiecte de învățământ.
— Rolul teoriilor științifice fundamentale în stabilirea modernă a conținutului cunoștințelor.
— Raportul dintre predarea și însușirea cunoștințelor.
— Dezvoltarea gîndirii creatoare a elevilor în însușirea cunoștințelor.
— Evidența și criteriile privind aprecierea cunoștințelor elevilor.
— Realizarea procesului învățării în sistemul acțiunilor mintale la școlarul mic.
— Raportul dintre conținutul învățămîntului și metodele de predare.
— Probleme ale școlii generale (de 8 ani).
— Cerințele pedagogice ale unui bun manual școlar.
— Metodica predării cunoștințelor în învățămîntul seral.
— Aplicarea principiilor și metodelor de învățămînt la învățămîntul artistic.
— Organizarea și conținutul învățămîntului pedagogic.
— Probleme metodice ale studierii limbii și literaturii române în școală.
— Probleme psiho-pedagogice ale însușirii limbilor străine în școală.
— Instruirea programată în predarea limbilor străine.
— Folosirea materialului didactic în predarea cunoștințelor de geometrie.
— Folosirea filmului în școală.

### V. PROBLEME PEDAGOGICE ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PROFESIONAL ȘI TEHNIC

— Probleme ale didacticii învățămîntului profesional și tehnic.
— Bazele pedagogice ale procesului însușirii profesiunii.
— Probleme de organizare și de metodică a instrucției practice a elevilor în producție (industrie și agricultură).
— Probleme ale muncii educative, trezirea dragostei pentru profesia aleasă.
— Raportul dintre pregătirea de specialitate și de cultură generală a cadrelor didactice.
— Pregătirea pedagogică a maiștrilor instructori și a inginerilor care predau în învățămîntul profesional și tehnic.

VI. PROBLEME ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PREȘCOLAR

— Raportul dintre perceperea senzorială și cuvînt în cadrul activităților obligatorii.

— Cunoașterea noțiunii de către copiii preșcolari și importanța ei în formarea primelor noțiuni cu caracter științific.

— Probleme ale muncii educative în grădinița de copii.

— Probleme ale educației fizice în grădinița de copii.

— Aspecte privind educația estetică.

— Reflectarea activităților în jocurile de creație și îndrumarea acestor jocuri de către educatoare.

— Folosirea mijloacelor audio-vizuale în grădinițele de copii.

— Respectarea criteriilor pedagogice și psihologice în programarea prototipurilor pentru jucării.

— Literatura pentru copii și importanța folosirii acesteia în grădiniță. Metodica folosirii ei la diferite grupe de vîrstă.

— Colaborarea dintre grădiniță și școală.

— Colaborarea dintre grădiniță și familie.

VII. PROBLEME ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SPECIAL

— Caracterizarea psiho-pedagogică a copilului deficient (model de caracterizare).

— Aplicarea metodelor de învățămînt în diferite tipuri de școli speciale. Procedee didactice specifice.

— Folosirea mijloacelor moderne audio-vizuale în activitatea instructiv-educativă cu copiii deficienți.

— Importanța cercetării deficiențelor de vorbire la preșcolar și la școlarul mic.

— Aspecte ale muncii educative din școlile speciale. Activitatea extrașcolară cu copiii deficienți.

— Din experiența pregătirii profesionale a deficienților și a încadrării lor în producție.

VIII. STUDII DE ISTORIA PEDAGOGIEI ȘI DE PEDAGOGIE COMPARATĂ

— Discuții în legătură cu Tratatul de istoria pedagogiei din România.

— Studii cu privire la anumite epoci din istoria școlii și gîndirii pedagogice din țara noastră.

— Dezvoltarea școlii și a pedagogiei în România socialistă.

— Figuri de pedagogi din istoria învățămîntului românesc.

— Contribuția unor oameni de cultură la dezvoltarea învățămîntului și pedagogiei din țara noastră.

— Studii privind istoria pedagogiei universale.

— Studii cu privire la metodologia cercetărilor de istoria pedagogiei.

— Documente din istoria școlii și a gîndirii pedagogice.

— Studii de pedagogie comparată.

— Progresul tehnico-științific și dezvoltarea învățămîntului în diferite țări ale lumii.

— Orientări contemporane în pedagogia și în psihologia pedagogică de peste hotare.

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

*„Revista de pedagogie" se difuzează numai pe bază de abonamente.*

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74

43416

Lei 5

INTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREȘTI — c. 12681

Biblioteca Cras
S I B I U

1 1

I 3967

2
ANUL 1966

# REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

STUDII ȘI CERCETĂRI

*Stanciu Stoian* : Cercetări fundamentale și aplicative în domeniul educației

*Emilia Constantinescu, Marius Gali* : Perfecționarea predării cunoștințelor de fizică în școală

*Romeo Dăscălescu* : Unele probleme privind orientarea profesională a elevilor de liceu

*M. Zlate* : Particularități ale procesului comparației la elevi

*Ioan N. Vlad* : Date noi în legătură cu înființarea catedrei de pedagogie la Universitatea din București

DEZBATERI-CONFRUNTĂRI-OPINII

*Vasile V. Popescu* : Considerații privind conținutul învățământului în viitoarele licee pedagogice

*Augustin Macarie* : Spectacolele — mijloc complex de educație

*Eugen Novicicov* : Momente din istoricul ideii de instruire programată

*M. Filipoiu* : Corelarea matematicii cu fizica în școala generală

*Dimitrie A. Nanu* : Despre raportarea la limba maternă a elevului în predarea gramaticii limbii franceze

CONSULTAȚII

*Gh. Popescu, Gh. Radu, V. Constantinescu* : Importanța cunoașterii de către învățător a particularităților copilului debil mintal

DE PESTE HOTARE

*Tiberiu Truțer, Vasile Iliescu* : Din activitatea Institutului UNESCO pentru educație de la Hamburg

*Agripina Bourceanu* : Aspecte privind educația adulților

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

*Silvia Predoiu-Dima, S. Lăzărescu* : Expoziția literaturii pedagogice de peste hotare

*M.C., S.D.* : Consfătuirea Societății de științe fizice și chimice

RECENZII

*E. Rusu, E. Opreanu, N. Oprescu* : Metodica predării matematicii *(I. Iliasievici, S. Vornicescu)*

1960

97

- IUI 2005

IUL 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România — director; Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU; PETRE BĂRBULESCU, șef secție — Institutul de științe pedagogice; Prof. dr. docent ION BERCA; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. EUGEN BLIDEANU; Conf. VASILE BUNESCU; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV; ROMEO DĂSCĂLESCU, șef sector — Institutul de științe pedagogice; Ing. NICOLAE DINU; Conf. dr. MARIA GIURGEA; GHEORGHIȚA FLEANCU — șef sector — Institutul de științe pedagogice; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE; Prof. emerit ION MODORAN; Lector SILVESTRU PATIȚA; Prof. dr. docent VASILE PAVELCU; Conf. dr. PAUL POPESCU-NEVEANU; Prof. dr. docent ROȘCA ALEXANDRU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. DUMITRU SALADE; Înv. emerit MIHAI SANDU; TATIANA SLAMA-CAZACU, șef secție — Institutul de psihologie; Conf. dr. URSULA ȘCHIOPU; CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție; TIBERIU TRUȚER, șef secție — Institutul de științe pedagogice; ANTON VASILESCU, redactor șef; MARIN VIȘAN, șef secție — Institutul de științe pedagogice.

I 3967


# REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

*Anul XV, nr. 2* *Februarie, 1966*


BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

U IAȘI 2022

## SUMAR


STUDII ȘI CERCETĂRI — Pag.

*Stanciu Stoian:* Cercetări fundamentale și aplicative în domeniul educației . 5
*Emilia Constantinescu, Marius Gall:* Perfecționarea predării cunoștințelor de fizică în școală . . . . . 19
*Romeo Dăscălescu:* Unele probleme privind orientarea profesională a elevilor de liceu . . . . . 31
*M. Zlate:* Particularități ale procesului comparației la elevi . . . . . 38
*Ioan N. Vlad:* Date noi în legătură cu înființarea catedrei de pedagogie la Universitatea din București . . . . . 53

DEZBATERI-CONFRUNTĂRI-OPINII

*Vasile V. Popescu:* Considerații privind conținutul învățământului în viitoarele licee pedagogice . . . . . 65
*Augustin Macarie:* Spectacolele — mijloc complex de educație . . . . 74
*Eugen Novicicov:* Momente din istoricul ideii de instruire programată . . 81
*M. Filipoiu:* Corelarea matematicii cu fizica în școala generală . . . . 85
*Dimitrie A. Nanu:* Despre raportarea la limba maternă a elevului în predarea gramaticii limbii franceze . . . . . 89

CONSULTAȚII

*Gh. Popescu, Gh. Radu, V. Constantinescu:* Importanța cunoașterii de către învățător a particularităților copilului debil mintal . . . . . 98

DE PESTE HOTARE

*Tiberiu Trujer, Vasile Iliescu:* Din activitatea Institutului UNESCO pentru educație de la Hamburg . . . . . 107
*Agripina Bourceanu:* Aspecte privind educația adulților . . . . . 115

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

*Silvia Predoiu-Dima, S. Lăzărescu:* Expoziția literaturii pedagogice de peste hotare . . . . . 119
M. G., S. D.: Consfătuirea Societății de științe fizice și chimice . . . 122

RECENZII

*E. Rusu, E. Opreanu, N. Oprescu:* Metodica predării matematicii *(I. Ilasievici, S. Vornicescu)* . . . . . 125


7117

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

*№ 2, XV-й год* *Февраль, 1966 г.*


## СОДЕРЖАНИЕ


### ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Стр.

*Станчу Стоян:* Фундаментальные и аппликативные исследования в области воспитания . . . . . 5

*Э. Константинеску, М. Галл:* Усовершенствование преподавания физики в школе . . . . . 19

*Р. Дэскэлеску:* Некоторые вопросы профессиональной ориентации учащихся в лицее . . . . . 31

*М. Злате:* Некоторые особенности процесса сравнения у учащихся . 38

*И. Н. Влад;* Новые данные в связи с основанием кафедры педагогики в Бухарестском Университете . . . . . 53

### ОБСУЖДЕНИЯ — ДИСКУССИИ — МНЕНИЯ

*В. Попеску:* О содержании образования в будущих педагогических лицеях 65

*А. Макарие:* Спектали — комплексное средство воспитания . . . 74

*Е. Новичков:* Из истории становления идеи о программированном обучении . . . . . 81

*М. Филипою:* Корреляция математики и физики в общей школе . . 85

*Д. Нану:* Использование данных родного языка в преподавании грамматики французского языка . . . . . 89

### КОНСУЛЬТАЦИИ

*Г. Попеску, Г. Раду, В. Константинеску:* О значении познания особенностей умственно отсталых детей . . . . . 98

### ЗА РУБЕЖОМ

*Т. Труцер, В. Илиеску:* Из деятельности Института ЮНЕСКО в Гамбурге 107

*А. Боурчану:* О воспитании взрослых . . . . . 115

### ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

*С. Предою-Дима, С. Лэзэреску:* Выставка зарубежных педагогических работ . . . . . 119

*М. Г., С. Д.:* Совещание, организованное румынским Обществом физических и химических наук . . . . . 122

### РЕЦЕНЗИИ

*Е. Русу, Е. Опряну, Н. Опреску:* Методика преподавания математики (И. Иласиевич, С. Ворническу) . . . . . 125

# REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

*No. 2/1966* *Février 1966*


## SOMMAIRE


ETUDES ET RECHERCHES

Page.

*Stanciu Stoian* : Recherches fondamentales et applicatives dans le domaine de l'éducation . . . . . 5

*Emilia Constantinesco, Marius Gall* : Le perfectionnement de l'enseignement des connaissances de physique dans l'école . . . . . 19

*Romeo Dascalesco* : Certains problèmes concernant l'orientation professionnelle des élèves de lycée . . . . . 31

*M. Zlate* : Particularités du processus de la comparaison chez les élèves . 38

*Ioan N. Vlad* : Nouvelles données relatives à la création de la chaire de pédagogie à l'Université de Bucarest . . . . . 53

DÉBATS-CONFRONTATIONS-OPINIONS

*Vasile Popesco* : Contributions à l'égard du contenu de l'enseignement dans les futurs lycées pédagogiques . . . . . 65

*Augustin Macarie* : Les spectacles — moyen complexe d'éducation . . . 74

*Eugen Novicicov* : Moments de l'historique de l'idée d'instruction programmé 81

*M. Filipoiu* : La corrélation de la mathématique et de la physique dans l'école générale . . . . . 85

*Dimitrie Nanu* : Les références à la langue maternelle de l'élève dans l'enseignement de la grammaire de la langue française . . . . . 89

CONSULTATION

*Gh. Popesco, Gh. Radu, V. Constantinesco* : L'importance de la connaissance par l'instituteur des particularités de l'enfant débile mental . . . 98

DE L'ÉTRANGER

*Tiberiu Truţer, Vasile Iliesco* : De l'activité de l'Institut pour l'éducation de l'UNESCO de Hambourg . . . . . 107

*Agripina Bourceanu* : De l'éducation des adultes . . . . . 115

CHRONIQUE DE LA VIE SCIENTIFIQUE

*Silvia Predoiu-Dima, S. Lăzărescu* : Une exposition de la litérature pédagogique de l'étranger . . . . . 119

*M.G., S.D.* : La consultation organisée par la Société des sciences physiques et chimiques de la République Socialiste de Roumanie . . . . 122

COMPTES-RENDUS

*E. Rusu, E. Opreanu, N. Opresco* : „La méthodologie de l'enseignement de la mathématique" (I. Ilasievici et S. Vornicescu) . . . . . 125

# JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

*15th Year, No. 2* *February 1966*


## CONTENTS


STUDIES AND RESEARCHES — Page

*Stanciu Stoian:* Fundamental and Applied Research in Education . . . 5

*Emilia Constantinescu, Marius Gall:* For a Better Teaching of Physics in School . . . 19

*Romeo Dăscălescu:* Helping Secondary School Pupils Choose Their Future Career . . . 31

*M. Zlate:* Peculiarities of the Process of Comparison in Pupils . . . . 38

*Ioan N. Vlad:* Fresh Facts on the Creation of the Department of Education in Bucharest University . . . 53

DEBATES-CONFRONTATIONS-OPINIONS

*Vasile Popescu:* Contributions to the Contents of Education in the Future Teacher Training Colleges . . . 65

*Augustin Macarie:* The Shows, A Comprehensive Means of Education . . 74

*Eugen Novicicov:* From the History of Programmed Learning . . . . 81

*M. Filipoiu:* The Articulation of Mathematics and Physics in the Elementary and Junior High School . . . 85

*Dimitrie Nanu:* On Resorting to the Vernacular in Teaching French Grammar . . . 89

CONSULTATIONS

*Gh. Popescu, Gh. Radu, V. Constantinescu:* Should the Teacher Know the Peculiarities of the Mentally Deficient Child? . . . 98

NEWS FROM ABROAD

*Tiberiu Truţer, Vasile Iliescu:* From the Activity of the UNESCO Institute on Education in Hamburg . . . 107

*Agripina Bourceanu:* Questions of Adult Education . . . 115

CHRONICLE OF SCIENTIFIC LIFE

*Silvia Predoiu-Dima, S. Lăzărescu:* A. Foreign Educational Press Exibition. 119

M.G., *S.D.:* Session of the Society of Physical and Chemical Sciences in the Socialist Republic of Romania . . . 122

BOOK REVIEWS

*E. Rusu, E. Opreanu, N. Opreanu:* "The Methodology of Teaching Mathematics" (I. Ilasievici, S. Vornicescu) . . . 125

# Cercetări fundamentale şi aplicative în domeniul educaţiei

Prof. dr. *STANCIU STOIAN*
Membru corespondent al Academiei
Republicii Socialiste România

În expunerea făcută de tovarăşul Nicolae Ceauşescu, la ultima Sesiune a Marii Adunări Naţionale, cu privire la îmbunătăţirea organizării şi îndrumării activităţii de cercetare ştiinţifică se spune între altele : „Viaţa ştiinţifică internaţională, ca şi cea din ţara noastră, demonstrează că cercetarea este un proces complex, care include cele două laturi în mod inseparabil. Cercetarea fundamentală, care-şi are rolul şi importanţa sa deosebită în munca ştiinţifică generală contribuind la deschiderea unor orizonturi ştiinţifice noi, la lărgirea domeniului cunoaşterii atît în ştiinţele naturii cît şi în ştiinţele sociale, nu poate fi concepută în afara cerinţelor vieţii practice, ale producţiei materiale, ale nevoilor societăţii. Totodată se ştie că cercetarea aplicativă a furnizat de nenumărate ori concluzii de importanţă teoretică excepţională, a deschis progresului ştiinţei perspective nebănuite" [1].

Este un adevăr, pe care cine-l contestă, nu poate să se aştepte decît la rezultate contestabile. Mai mult decît atît, e, pe drept cuvînt, o lege a dezvoltării ştiinţei noastre. Nici un om de ştiinţă, cu atît mai puţin cercetătorii din domeniul ştiinţei educaţiei, nu se mai pot aventura pe drumul aşa-zisei „ştiinţe pure" şi al desconsiderării practicii. În ştiinţa educaţiei, aşa cum am spus, mai puţin decît în oricare alt domeniu.

Un profesor francez, Roger Gal, şi-a intitulat o lucrare, nu de mult apărută, „Où en est la pédagogie ?" Întrebarea are după părerea noastră, o dublă semnificaţie : de bilanţ (unde se află pedagogia ? cum stăm cu pedagogia ?) dar şi oarecum de nedumerire. Iar la Roger Gal foarte mult de nedumerire. Dacă nu chiar de scepticism. El vede pedagogia mult împotmolită în controverse, privind întrebări ce nu se mai pun sau nu mai prezintă interes, nici pentru teorie nici pentru

[1] Nicolae Ceauşescu, *Cu privire la îmbunătăţirea organizării şi îndrumării activităţii de cercetare ştiinţifică*, Scînteia, Anul XXXV, nr. 6838, 21 decembrie 1965.

practică. Or, spune el, „pedagogia nu-și poate pierde vremea ca să rezolve probleme depășite" [2].

Dacă facem o privire de ansamblu, pe plan mondial, asupra gîndirii educaționale, în momentul de față, ne putem întreba în adevăr: unde se mai găsește pedagogia, ce preocupări are, ce curente o animă, la ce nivel? Răspunde ea teoretic și practic la tot ce se cere de la ea?

Răspunsul nu e chiar așa de ușor de dat. E vorba de o disciplină profund socială și aici fenomenul de luat în considerare, în societatea contemporană, se prezintă cercetătorului la un grad de complexitate, cum în puține alte domenii se mai prezintă.

Aceasta mai ales pe latura teoretică, de investigații fundamentale. Pe latura aplicativă, practică, s-au făcut și se fac încercări de sporire a eficienței acțiunii instructiv-educative, dar lucrurile se încurcă și aici. Și aceasta tocmai pentru că teoria nu-i întotdeauna clară, și nu e în acord cu realitatea. Teoria ca generalizare a unor situații date concret, azi, în primul rînd.

Această situație n-ar putea să aibă, după părerea noastră decît o explicație. Cîtă vreme faptul educativ (procesul instructiv-educativ școlar, în special) se prezenta concret structurat, numai ca realitate emanată din și pentru nevoile orînduirii capitaliste, lucrările apăreau, pentru majoritatea cercetătorilor, mai simplu. Oricît de multiple și variate curente își disputau între ele epitetul de „adevărată pedagogie" (pedagogie experimentală și pedologie, școala activă sau școala muncii, școli libere ș.a.) toate urmăreau un scop, unul singur: formarea individului, omului sau cetățeanului necesar susținerii (uneori se spune și „salvării" sau chiar „supraviețuirii") „lumii libere" (citește „orînduirii capitaliste"). În felul acesta, pentru nevoile educative ale societății condusă de burghezie, s-a închegat o concepție pedagogică oficială destul de unitară, în felul ei era menită să dea și ea a și dat practicii pedagogice tot ce putea da în acest sens. Tendințele ce și-au disputat aspecte contradictorii, în sînul ei, n-au fost adesea decît sau aparente sau fără importanță, pentru unitatea sistemului. Nici teoria, nici practica nu erau amenințate în ansamblul lor.

Această situație a încetat însă, de cîteva decenii, să mai existe. Realitatea concretă instructiv-educativă, obiectul de cercetat al pedagogului și în general al științei educației, se prezintă azi — altfel. Apariția sistemului mondial al socialismului, iar, mai recent, „le tiers monde", lumea noilor state din Africa și Asia, cu frămîntările și problemele lor specifice, pun în evidență o realitate, care schimbă cu totul problematica în știința educației. O consecință a acestor fapte este între altele și dezvoltarea, pe care au luat-o de la o vreme studiile de pedagogie comparată.

Pedagogia comparată are un secol și jumătate de existență, dar ea s-a impus și se impune mai ales în ultima vreme. Au apărut și apar acum fapte noi, care măresc volumul informațiilor și ne asaltează cu viteza mijloacelor moderne de telecomunicație, care se înfruntă și se

[2] Roger Gal, Où en est la pédagogie, Paris, 1961, p. 37.

prezintă ca atare conștiinței științifice, iar conștiința științifică contemporană nu li se poate sustrage. Acest lucru se face pe linia preocupărilor de cercetare, pe care le numim fundamentale, cît și pe linia celor de natură aplicativă. Un pedagog apusean, care lucrează în acest domeniu, în cadrul UNESCO, spune în această privință: „Dacă teoreticienii pedagogiei comparate se străduiesc să analizeze independența faptelor educative și marile curente care se degajează din aceasta, practicienii caută, prin schimb de informații și de idei, să se ajute mutual, pentru a rezolva problemele particulare, care se pun în țările respective" [3].

Noi socotim că e foarte util de subliniat acest lucru. Apariția studiilor de pedagogie comparată, adică. Pentru că: primo, — ele sînt impuse de mulțimea și diversitatea sistemelor; secondo și mai ales, pentru că tind spre integrare, care nu ne poate fi indiferent spre ce forme se îndreaptă. Faptul comparării nu e căutat, el se impune. Punînd ca problemă metodologică problema criteriilor comparației, el pune și pe aceea a naturii și chiar a esenței fenomenelor comparate vrînd nevrînd, chiar atunci cînd prezente sau prezentate ne sînt numai chestiuni de tehnică educațională, sîntem nevoiți să abordăm și probleme fundamentale. Frecvente inițial mai cu seamă în statele capitaliste, studiile de pedagogie comparată sînt abordate metodologic mai ales în spiritul și pe linia procedeelor tipologice constatative, fără a se lua în considerare interpretarea teoretică, filozofică. Sau, cînd e luată în discuție, se face pentru a i se nega — cel puțin în vorbă — importanța. Acest lucru este evident, cu deosebire, în studiile inițiate de forurile oficiale internaționale, unde, uneori, se afișează un obiectivism de circumstanță.

Există, desigur, în literatura burgheză și o altfel de pedagogie comparată, care nu neagă importanța teoriei și a factorului ideologic. Aceasta se retranșează pe poziții reacționare, de mult depășite pe care se străduie să le înfățișeze în strai nou. Pentru noi nu e greu să arătăm însă acest lucru.

Un lucru esențial reiese din studiile comparate relative la educație și el trebuie să fie subliniat. În afară de realitatea școlii burgheze există școala socialistă, în afară de gîndirea educațională, care teoretiza prima realitate, există nouă și conturată cea de-a doua. Iar în determinarea unui tip de gîndire ca și a celuilalt, problema problemelor este scopul. Axiologia burgheză ne vorbește și ea de o problemă a valorilor, ce trebuie avută în vedere, cînd e vorba de om și formarea lui; dar ea nu ține seama de viața nouă, care se structurează după tendințe proprii, care se conturează în conștiințe sociale și se impune cu forța realității obiective, a vieții ce nu cunoaște totodată încremenire și opreliște. Aceasta este în fond problema problemelor și ea nu trebuie să fie nici camuflată, nici atenuată. Și nici nu poate.

Dar mai există o realitate, care ne obsedează pe toți deopotrivă și care pentru pedagogie constituie materii pentru cercetări fundamentale, mai exact revoluția în știință și tehnică, fără precedent în istoria

[3] Robert Dottrens — *Programmes et plans d'études dans l'enseignement primaire* (Cap. La Pédagogie comparée) UNESCO, Paris 1961 p. 259—260.

omenirii. Era atomică și a automatizării, care după unii nici n-a început sau abia începe, pune probleme umane și educative dintre cele mai acute. Cei care privesc lumea din zenit, nu văd pe om ca om sau nu vor să-l vadă. Ei îl socotesc în mare măsură un element ca oricare altul într-un simplu joc — complicat desigur — al unor forțe anonime. Henry Ford, de la o astfel de „înălțime", își permite, de pildă, să spună că „pentru a lucra mînă în mînă nu e nevoie de iubire : prea multă prietenie poate să fie chiar rău" ; sau că „o întreprindere gigantică este prea mare pentru a fi umană."

Dar omul — masa cea mai mare a oamenilor — nu se privește astfel. El se evidențiază cu necesitate și pînă la urmă zeii descopăr și ei că omul muncitor are și el suflet, că există chiar, cum spune Marx, o tendință firească în „sensul unei reale luări în stăpînire a esenței omenești de către om și pentru om" [4]. Azi mai mult ca oricînd. Putința cuprinderii totale, pe ansamblul umanității, ca și conturarea unei unități a acestei cuprinderi (cu respectarea particularului viu), deschid cunoștinței umane drum spre această finalitate. Orizontul se lărgește, perspectivele devin modele vii, speranțele tonifică și dau brînci inițiativelor.

Pentru știința educației este necesar să ținem seama de progresul furtunos al științei și tehnicii, de efectele lui în cadrul așa-zisei revoluții industriale contemporane *. Dar acest proces nu trebuie privit, nu poate fi privit ca un factor antiuman în esența lui și de fapt nu ne va putea niciodată dezumaniza, pentru că atunci nici acest progres n-ar mai fi posibil. Toate instrumentele, toată cultura materială a omenirii au venit și vin să perfecționeze puterile omului, ca om. Umanizate, integrate omului, ele sînt forță, dezumanizate ele reintră în mecanismul fără conștiință al naturii.

Ceea ce este însă de observat este că omul nu se poate nici el realiza ca om, în contextul progresului tehnico-științific, decît dacă relativ i se integrează la rîndu-i, rămînîndu-i inițiativa. Știința educației trebuie să facă acest lucru din două puncte de vedere : din punctul de vedere al conținutului informației, pe care omul trebuie să fie capabil să și-o apropie în activitatea și în viața sa, și din punctul de vedere al procedeelor și mijloacelor pe care trebuie să le folosească. Și dintr-un punct de vedere și din celălalt știința educației trebuie să se integreze și ea în contemporaneitate, privită ca o mare realitate obiectivă.

În statele capitaliste, școala, prin cadrele care o servesc, prin spirite progresiste, care nu-s de lipsă printre acestea nici acolo, își pun desigur asemenea probleme. Mai ales practic. Dar încearcă și teoretic. Scopul urmărit însă de statul în care sînt nevoite să trăiască, silește aceste cadre să dea anumite dezlegări problemelor ce li se pun. Așa se face că între problemele rezervate cercetărilor fundamentale ale educației și dezlegările practice apar contradicții sau se fac teoretizări ad-hoc, forțate.

[4] K. Marx — Fr. Engels, *Despre literatură și artă*, E.P.L.P., București, 1953, p. 109.

* V. Roman, *Revoluția industrială în dezvoltarea societății*, Ed. științifică, București, 1965, p. 85 și urm.

în bună măsură practica valabilă, adunată oarecum fără teorie adecvată, se privează de teorie și teoretizează chiar acest lucru. E un fel de empirism ciudat care continuă linia trasată deja mai de mult de pozitivismul filozofic și pragmatism.

Cam aici ne găsim cu problematica științei educației, la ora actuală, pe plan mondial.

S-ar părea că ne întoarcem azi, oarecum, și la probleme, ce s-au pus pe vremuri și pe care ne obișnuisem să le socotim depășite. Problema educabilității, de pildă, pare a reveni acum sub o formă nouă: dat fiind progresul științei și tehnicii, poate educația să se folosească de el, pentru a face un salt calitativ? poate să-și creeze prin el instrumentul care să-i permită să se folosească din plin de el? poate da ea posibilități omului ca să se ridice la nivelul propriei sale creații? Putem să facem oare ceva, în acest sens, ceva precis și vizibil, așa cum sîntem obișnuiți să vedem că se realizează în alte domenii?

Sînt foarte mulți aceia (și din nefericire chiar oameni de știință), care manifestă mult scepticism, în această privință. Așa cum spune sociologul elvețian Richard F. Bahrendt „E curios că noi credem așa de ferm în domeniul tehnicii și științei, în puterea științei, dar nu credem aceasta în domeniul uman și social, că părem a fi chiar mîndri că raționea nu poate nimic decisiv în ceea ce este propriu-zis uman." [5]

După părerea noastră, adevărul e că toată lumea crede puțin în această putere, chiar cînd se face că nu crede. Scepticismul este încă pentru mulți intelectuali aureolat de un nimb rezervat celor „aleși". Că oamenii cred însă, uneori la nivelul vechei pedagogii sau cel puțin pe o latură mai puțin esențială, ca aceea de pildă a însușirii de cunoștințe și deprinderi, e lucru ușor de dovedit. N-avem decît să ne gîndim la tot efortul ce se face de a pune, în serviciul instrucției, mijloace tehnice audio-vizuale tot mai perfecționate, învățămîntul programat, folosirea ciberneticii în rezolvarea problemelor de învățămînt. Aceasta dovedește o credință tacită aproape unanimă în eficacitatea și necesitatea educației. O dorință fierbinte în plus.

Că „formarea omului n-a progresat (în ultima vreme) în egală măsură cu volumul de cunoștințe", și că „educația a rămas în urma cunoașterii" [6], acest lucru e aproape unanim recunoscut. Dar aceasta nu îndreptățește nici un fel de scepticism. E o constatare și ea trebuie să ne ducă la o concluzie: căutarea fenomenului posibil de înfăptuit, pe care să-l proiectăm și a cărui înfăptuire s-o urmărim. Datele soluției se vor găsi cu siguranță chiar în datele problemei. Nu se poate să nu se găsească.

Privind lucrurile de pe poziții materialist-dialectice, scepticismul de circumstanță dispare și dorința se transformă în certitudine. Materialismul dialectic și istoric a transformat disciplinele de investigații sociale în științe și cu aceasta și știința educației s-a putut și se poate contura tot mai mult ca atare.

---

[5] Richard Bahrendt, *L'homme à la lumière de la sociologie*, Paris 1964, p. 170.

[6] A. Grandpierre, *Une éducation pour notre temps*, Paris, 1963, p. 36.

Cercetătorul din domeniul științei educației, așezat pe această poziție, înarmat cu metodologia capabilă să abordeze în mod științific faptul social al educației, este optimist, chiar dacă domeniul său de cercetare e mai dificil. Sau tocmai de aceea. Dificultățile mari devin sursă de pasiune la înaltă tensiune, pentru acțiune, cînd rezolvarea lor posibilă deschide perspective pe măsura lor.

E cazul să ne oprim mai mult și să lămurim mai mult întrebarea dacă și în știința educației în general și a pedagogiei în special, putem vorbi de cercetări fundamentale și cercetări aplicative, în sensul nou de care am vorbit și la nivelul cerut azi de viață.

Găsim, deocamdată — și aceasta e un fapt pozitiv — că azi nu se mai face atît de des deosebirea între științe teoretice socotite științe prin excelență și științe practice, de un rang inferior cărora uneori nici nu li se acorda altădată dreptul de a se numi științe. Acestea erau „artă". Medicina însăși uneori, apoi tehnica, nu mai vorbim de pedagogie erau— și pentru unii sînt și azi — „arte". Această concepție, rămasă de la Auguste Comte, socotea că o știință își poate atribui calificativul de fundamentală, numai dacă rămîne în limitele speculației pure și ale abstracțiilor generale.

Mai recent, se împămîntenește tot mai mult opinia că, pînă la urmă nu există decît o știință — matematica — și un singur raționament just, raționamentul matematic. În materie de educație, în sensul restrîns al cuvîntului, cel de „formare" conștientă, cu greu am putea opera cu un astfel de instrument. Deci „știința educației" nu ar putea fi o știință. Ar putea fi cel mult acea parte din pedagogie, care se ocupă cu predarea și însușirea de cunoștințe, pentru că acestea pot fi considerate și cantitativ. Și numai întrucît pot fi considerate astfel. „În ce ne privește, spun adepții unei astfel de concepții, noi gîndim că tot ce poate fi predat de învățător, deci învățat de către elev, cu alte cuvinte tot ce este materie de *instrucție* este susceptibil de măsurare" [7]. Ar putea fi deci obiect de știință. E un punct de vedere pozitivist și acesta, pe care materialismul dialectic l-a infirmat definitiv. Știința înseamnă logică — logică pe diverse trepte și forme de reflectare a realității, cu adaosul că realitatea e sursa și sursa este obiectivă.

Materialismul dialectic ne demonstrează că oriunde există fapte, acestea se manifestă în esența lor ca sisteme și structuri conduse de legi. În natură, ca și în societate. În natură avem legi mai constante, mai simple și de mai lungă durată, în societate legi mai instabile, mai complexe și de durată mai limitată. Dar legi.

Lucrurile au stat întotdeauna așa, dar n-au fost privite așa. În bună parte nu sînt nici acum. Noi așa le privim și așa trebuie să privim mai ales ceea ce se petrece sub ochii noștri. Noua realitate educațională, creată de condițiile de viață socialistă și de procesul instructiv-educativ, ce se desfășoară în școala socialistă, au dus deja la conturarea, în linii generale, a unei teorii pedagogice socialiste, au dat prilej să se surprindă și să se formuleze unele legități ale procesului. Progresele

[7] *Dr. O. Decroly* et *R. Buyse*, *Introduction à la pédagogie quantitative*, Bruxelles, 1929, p. 11.

realizate de societatea noastră și de știință în genere, în ultima vreme, impun însă un efort nou. Chiar reconsiderarea unor teze elaborate în condiții deja depășite. E cazul să prindem, cum se exprimă un pedagog german [8], logica pedagogică în actualitatea ei presantă (logica obiectivă a unui proces în plină dezvoltare), să-i urmărim perspectivele, atît ca posibilitate de înțelegere (teorie, aspect fundamental), cît și sub cel, dacă putem spune astfel, „tehnologic" (practica educațională adunată în norme ce-și au și ele obiectivitatea și deci legitatea lor).

Așa privind lucrurile, e drept să spunem că teoria, ca și intenția de aplicare, există și trebuie să existe în orice cercetare științifică. Vom numi deci cercetare fundamentală acea cercetare în care predomină intenția teoretică sau chiar lucrăm ca și cînd direct nici nu ne interesează decît aceasta ; vom numi cercetare aplicativă acea cercetare în care punctul de vedere aplicativ este scopul principal și imediat, deși cercetarea nici aici nu se poate lipsi de luminile teoriei și chiar de teoretizare propriu-zisă. Etimologic, teorie înseamnă „vedere", „observare". Ne putem lipsi oare de observare atentă în vreo cercetare ?

Știința educației are, din acest punct de vedere, o situație specială. Laolaltă de altfel cu toate științele sociale. Materia ei, obiectul ei de cercetare este un obiect cu profund caracter aplicativ. El face parte din domeniul practicii sociale. Este prin aceasta mai puțin obiectiv ? Este mai puțin fapt și obiect de știință ? Nici un om de știință modern n-ar putea afirma acest lucru. Existența, așa cum o vede materialismul dialectic, se prezintă nu numai ca „natură", așa cum a văzut-o materialismul mecanicist, ci și ca activitate omenească, în funcție de un scop conștient *. Ceva mai mult, așa cum arată Lenin, activitatea omenească (practica socială) are valoare nu numai de simplă realitate nemijlocită, ci și de generalitate [9]. Concretul ei (adevărul ei) e un concret de nivel superior adevărurilor despre natură în acest sens. E, cum am spune, un concret pe o treaptă superioară. Realitatea faptică proprie domeniului educației face parte din această categorie. Cercetarea științifică la ea trebuie să se refere.

Este de altfel în aceasta un aspect comun cu toate constatările de domeniul antropologiei, luată în sensul cel mai larg al cuvîntului. Orice referire, orice propoziție care exprimă un adevăr despre om, chiar cînd pentru moment este de domeniul purei constatări, nu poate să rămînă așa. Mai curînd sau mai tîrziu ea va intra în cercul preocupărilor aplicative, fără a avea nevoia teoretică de generalizare și lămurirea mai adîncă, va deveni, cu acest caracter practică umană, practică socială. E o realitate obiectivă, care se exprimă din capul locului, pe care o sesizăm nemijlocit, dar care ne îndeamnă imediat la reflecție pentru că ne

[8] Eberhard Mannschatz, *Cu privire la o teorie specială a educației* (Pädagogik, 11—1964). Vezi și Stanciu Stoian — *Logica pedagogică și logica pedologică* (Revista de pedagogie nr. 1, 1964).

* K. Marx, *Teze despre Feuerbach* (în Marx-Engels, Opere III. Ed. politică, Buc. 1958, p. 5).

[9] V. I. Lenin, *Caiete filozofice*, E.S.P.L.P., București, 1956, p. 156.

interesează întotdeauna, ne tulbură uneori. Şi cu cît ne tulbură mai mult, cu atît ne antrenează mai mult spre rezolvare practică.

O distincţie este totuşi de făcut, în investigaţiile privitoare la procesul instructiv-educativ. Cele mai cerute lucrări de pedagogie, de pildă, sînt azi de metodică a activităţii — metodici de predare — şi (în ultima vreme tot mai mult) metodici privind munca educativă propriu-zisă. Acestea ar putea fi socotite ca fiind de domeniul cercetărilor aplicative. Ele au căpătat o dezvoltare deosebită în pedagogia socialistă. Aceasta le-a şi conturat ştiinţific, mai mult decît a făcut şi o face pedagogia burgheză. Faptul este concretizat şi în ţara noastră prin numeroase lucrări didactico-metodice. Institutul de ştiinţe pedagogice ca şi cercetătorii de la catedre universitare au mers pe acest drum.

Progresul pedagogiei cere însă o muncă şi de profunzime, de „Weltanschauung" şi metodologie, cere o muncă privitoare la esenţa procesului instructiv-educativ în general, la legi, principii şi metode, la complexitatea fenomenului în semnificaţia lui specifică, deosebită de aceea pe care i-o poate da sociologia sau psihologia. Asemenea cercetări nu ne lipsesc nici ele, dar sînt încă puţine, faţă de nevoia care le reclamă pentru lămurirea cercetărilor aplicative înseşi. În bună măsură unele din studiile de acest fel apar prea mult ca parafrazare sau de exegeză ideologică şi prea puţin ieşite din ceea ce am putea numi cercetări asupra modului de a cerceta în domeniul respectiv. Şi a cercetărilor înseşi. Congresul al IX-lea al P.C.R. spre astfel de studii ne invită, deopotrivă cu studiile aplicative.

O teză de mare importanţă, pe care o pune în faţă pedagogilor Congresul al IX-lea al P.C.R. este aceea a rolului statului în dezvoltarea ştiinţei în general şi legat de aceasta a învăţămîntului şi educaţiei. „În condiţiile desăvîrşirii construcţiei socialismului creşte şi mai mult rolul statului (...). O tot mai mare amploare capătă activitatea desfăşurată de stat în domeniul învăţămîntului, ştiinţei şi culturii, al educării, în spirit socialist, a maselor largi ale populaţiei" [10]. Probleme şi preocupări, care altădată puteau fi socotite în afara domeniului pedagogiei, azi se cer abordate şi rezolvate de ei. Nu la modul general şi empiric, ci cu toată riguroziatea ştiinţifică şi cu solidă fundamentare filozofică. Se vorbeşte deja de necesitatea întemeierii unei discipline, care ar putea fi numită „economia politică a educaţiei [11], de eficienţa economică sau chiar rentabilitatea investigaţiilor în „întreprinderi" educative. Reformele şcolare, care altădată socoteau a fi apanajul politicii empirice, astăzi nu mai pot fi înfăptuite fără ajutorul ştiinţei, atît al ştiinţei educaţiei, cît şi al politicii educaţiei, care ea însăşi trebuie considerată ca o disciplină ştiinţifică şi tratată ca atare [12]. Aici e loc atît pentru cercetări funda-

[10] Nicolae Ceauşescu — *Raportul C.C. al P.C.R. cu privire la activitatea partidului*, Congresul al IX-lea al P.C.R., Ed. politică, 1965, p. 69.

[11] Judit Veres, *Apariţia economiei politice a educaţiei* (Pedagogyai Szemle, nr. 4, 1965); S. Strumilin, *Effectionost obrazovanie v. S.S.S.R.* (Ekonomiceskaia Gazeta nr. 11, 1962); K. Subbotina, *Învăţămîntul public şi bugetul*, Moscova, 1965.

[12] Jan Tadeusz Wiloch, *Reforma şcolară devine obiect de cercetare pedagogică* (Nowa Szkola, nr. 12, 1964).

mentale cît și pentru cercetări aplicative. În acest din urmă caz experimentul pedagogic își poate găsi locul cel mai firesc și în cel mai întreg înțeles al cuvîntului.

O altă problemă importantă pentru cercetare, abordată deja, dar încă în curs de investigație de sociologia educației, este dezvoltarea personalității umane în condițiile dezvoltării științei și tehnicii moderne. Și anume scopul spre care mergem și trebuie să mergem. S-a spus, pe drept cuvînt că, dacă așa-zisul umanism pedagogic urmărea formarea unui „om instruit", dacă așa-numitul „realism pedagogic" sau „pragmatism pedagogic" a urmărit formarea omului practic și de acțiune, societatea contemporană nu se poate lipsi de nici unul din aceste aspecte [13]. Ceva mai mult, este just să spunem că procesul de învățămînt trebuie conceput azi ca un prilej de sinteză personală, iar omul trebuie să devină el însuși capabil să-și susțină toată viața putința propriei pregătiri, în condiții de care să fie mereu conștient [14].

Aceasta ridică marea problemă a finalității educației ca o problemă ce trebuie considerată obiectiv și cercetată cu metodele cele mai adecvate, inclusiv aceea a analizei categoriilor grele de sensuri, pentru că reflectă realități obiective de esență și legitate.

O problemă generală, tot așa de importantă legată de precedenta despre care am vorbit și mai sus, și care va solicita tot mai mult atenția cercetătorului din domeniul educației, este aceea a acordării acțiunii educative, cu dezvoltarea accelerată a societății contemporane. Societatea contemporană în genere, iar societatea socialistă, cu ritmul ei deosebit de accelerat de dezvoltare, mai mult, ridică o sumă de probleme, pentru formarea omului în general, în procesul instructiv-educativ, atît din punct de vedere al pregătirii cadrelor necesare producției de orice fel, cît și din acela al dezvoltării multilaterale a personalității. Ritmul accelerat de dezvoltare a societății pune probleme de supraîncărcare a elevilor, ca și de stimulare a lor, problema contradicției dintre putințele relativ constante de asimilare și volumul de informație în creștere mult mai rapidă [15]; pentru pedagogul obișnuit cu punerea problemelor de pe poziții materialist-dialectice și istorice se pune apoi problema caracterului istoric al acestor relații [16] — și nu în genere, ci curent, în condițiile desăvîrșirii construcției socialismului în țara noastră, de pildă. În orice caz, într-o lume în „accelerar", cum se exprimă un autor francez, „în stadiul la care am ajuns ne trebuie inventatori, fie pentru cercetări fundamentale, fie pentru transformarea adevărurilor științifice în reguli

[13] Tomas Maldonado, *A. educacao em face de segunda recoluçao industrial* (Revista brasileira de estudos pedagogicos, Rio de Janeiro, nr. 92, 1963).

[14] C. H. Dobinson, *L'enseignement de demain* (L'Education national, Paris, nr. 36, 1964).

[15] P. Apostol, *Accelerarea dezvoltării sociale și învățămîntul* (în „Teorie și metodă în științele sociale", Ed. politică, vol. I, 1965, p. 519—543).

[16] Dr. Hans Lëwe, *Akzeleration u Bildungssituation der Gegenwarts jungend* (Probleme u Ergebnisse der Psichologie, nr. 8, 1963).

tehnice, fie pentru creaţie administrativă şi socială" [17]. La care trebuie să adăugăm, evident, formarea omului necesar acestei lumi. Căci, din toate acestea „două consecinţe pot să fie trase: una că instrucţia, care dă cunoştinţe, trebuie să cedeze pasul, în faţa educaţiei, care formează oameni; alta e că educaţia trebuie să fie permanentă" [18].

Problema educaţiei permanente antrenează după ea şi pe aceea a timpului liber şi folosirea lui pentru educaţie.

Problema timpului liber e o problemă însemnată şi din punct de vedere mai general, sociologic. În trecut erau oameni care dispuneau după plac de tot timpul lor şi oameni pentru care acest lucru era un vis. Omul de rînd nu cunoştea de cît timp de muncă şi timp de odihnă, dar nu timp liber propriu-zis [19]. Se mîngîia cu „sărbătorile", pe care le-au prescris cultele religioase, dar acestea, pe lîngă rostul lor ideologic legat tot de interesele stăpînilor, erau şi ele în fond tot la dispoziţii ale acestora.

Acum timpul liber devine o realitate, chiar în ţările cu regim de exploatare, sub presiunea maselor organizate. E o realitate, care-şi caută un rost şi în cea mai mare măsură şi-l găseşte. Spontan s-au dirijat. În bună măsură, dacă nu în cea mai mare, el este destinat să răspundă nevoilor subiective ale omului şi, între acestea, nevoia de autoformare conştientă — de autoeducaţie — sînt cele ce interesează ştiinţa educaţiei, în mod deosebit şi prezent.

Timpul liber este un bun şi pentru el se dă deja o bătălie. Marxismul a precizat de la început că, pentru muncitor, timp cu adevărat liber nu poate să fie de cît ceea ce poate fi rezervat activităţilor spirituale libere ale indivizilor [20]. Orînduirea capitalistă tinde din contră să organizeze prilejuri de folosire a timpului liber, din care, pe de o parte să poată să scoată noi profituri, pe de alta să determine o înstrăinare a omului şi pe această cale [21]. Pentru noi se pune, din contra, problema ca timpul liber să fie la dispoziţia individului pentru nevoile sale spirituale şi de autoeducare, iar statul să organizeze un sistem de instituţii, care să poată fi folosite de individ în acest sens [22].

Acestea ar fi cîteva probleme care invită la cercetarea şi fundamentală şi aplicativă şi pe care putem angaja dialog cu orice cercetător de bună-credinţă, chiar dacă nu acesta se situează deschis pe poziţia noastră ideologică.

Şi mai sînt şi altele, atît din domeniul bazelor filozofice ale educaţiei, cît şi din metodica educaţiei şi instrucţiei. Ne gîndim în special la

---

[17] Gaston Berger, *L'homme moderne et son education*, Paris, 1962, p. 117. Două capitole sînt consacrate în această lucrare problemei: „Education et enseignement, dans un monde en accelération" şi „L'accelération de l'histoire et ses conséquences pour l'éducation".

[18] Ibidem, p. 119.

[19] Helmut Seel, *Zur Frage sinnvoller Freizeitgestaltung* (Erziehung u Unterricht, Wien, 9—1964).

[20] K. Marx, *Capitalul vol. I.*, Ed. politică, Bucureşti, 1960, p. 537.

[21] Gianni Toti, *Timpul liber*, Ed. politică, Bucureşti, 1965.

[22] Stanciu Stoian, *Sistemul mancii cultural-educative de masă* (Rev. de pedagogie nr. 5, 1965).

problemele legate de educația tineretului în spiritul păcii, problemă în care țara noastră a avut și poate să aibă încă un rol de frunte. Nu numai politic, ci și în domeniul științei educației.

Departamentul științelor sociale al organizației UNESCO a alcătuit recent un chestionar de anchetă privind organizarea cercetării științifice în lume, în domeniul „științelor omului". În chestionar se acordă o atenție deosebită legăturilor interdisciplinare din acest domeniu. Și e just să fie așa. Este curios însă că, în tabelul științelor, cu care fiecare știință se poate corela, lipsește tocmai știința educației. Ea este oarecum subînțeleasă (așa ne place să credem) sub expresia „alte științe umane". Pedagogii nu vor fi prea măguliți cu aceasta. Lucru ni se pare curios cu atît mai mult, cu cît știm că UNESCO are drept una din preocupările sale de bază tocmai educația. Să fie simplă scăpare ? Ne place să credem și acest lucru.

Studiile de pedagogie — cele fundamentale ca și cele aplicative — sînt în adevăr strîns legate de toate cercetările din domeniul științelor sociale. Puține discipline pot să pretindă atît de mult să nu se piardă din vedere nici unul din rezultatele mai importante obținute de toate celelalte. Dacă vorbim azi de științe de graniță, știința educației este mai mult decît atît : e o disciplină de intersecție și convergență a totalității aspectelor și punctelor de vedere. Ea privește pe om într-un mod cu adevărat integral. În existența sa complexă, ca și, mai ales, în devenirea lui conștientă.

Cu două discipline are mai ales contingențe știința educației : cu sociologia — respectiv cu sociologia educației și cu psihologia educației. Atît de mult și intim sînt legate între ele acestea, încît unii sînt înclinați să le reducă la una. Durkheim socotește de pildă că știința adevărată e numai sociologia educației, în vreme ce pedagogia e o „teorie practică" care presupune și „speculații" ce „sînt ca formă teorii", acestea nu au încă ca obiect exprimarea naturii lucrurilor date, ci îndrumarea acțiunii [23].

Alții, dimpotrivă, cea mai mare parte din așa-zișii pedologi, reduc totul la dezvoltarea bio-psihică a copilului și tînărului. Și azi, chiar la noi, mai în glumă, mai în serios, găsim psihologi care nu se sfiesc să spună că acela care știe psihologie, știe deja 99% din ceea ce-i este necesar unui pedagog.

Pentru cercetătorii din domeniul educației lucrurile sînt azi destul de limpezi. Afirmăm existența unui fenomen specific educativ. Și nu numai că-l afirmăm, ci-l și definim. Este fenomenul de formare, în mod conștient, a omului ca om, conform unui scop și relativ planificat, fenomen obiectiv ca și scopul însuși, și care se pretează la investigații științifice ca atare.

Privită astfel, știința educației primește, dar și dă. Ca toate celelalte științe. Dar rămîne ea însăși. Numai în măsura în care rămîne ea însăși, pedagogia va putea să aducă foloase, atît pe linia investigațiilor funda-

[23] Emil Durkheim, *Educație și sociologie* (trad. de Iorgu Stoian), București, 1930, p. 114.

mentale, cît şi pe aceea a celor aplicative. O teză pe care ştiinţa educaţiei nu trebuie s-o piardă din vedere, pentru teorie ca şi pentru practică, în complexul vieţii sociale contemporane.

Viaţa socială, în mersul său ascendent, prezintă transformări calitative, pe două aspecte mai importante : cel social propriu-zis (orînduirea determinată de relaţiile de producţie) şi cel tehnic, determinat de nevoile practicii şi ale ştiinţei legată de aceasta. Aici asistăm, din păcate, la exagerări sau la absolutizări. Şcoala, în orînduirea capitalistă, trece cu bună ştiinţă peste necesităţile de transformare a rînduirii sociale contemporane. Sau o neagă. Unii pedagogi socialişti subapreciază — au subapreciat mai ales — uneori, progresele făcute de şcoala din ţările capitaliste, ca şi cînd aceste progrese nu s-ar fi datorat, şi ele tot cadrelor progresiste din domeniul educaţiei. Or, în această privinţă, s-au făcut, în unele ţări progrese remarcabile, în folosirea ştiinţei şi tehnicii moderne, pentru modernizarea conţinutului şi metodelor de învăţămînt.

Nu vom insista asupra nejusteţei punctului de vedere al şcolii burgheze. Pentru noi acest lucru n-are nevoie de argumentare. E cazul să reflectăm însă serios asupra greşelilor proprii, cînd ele au loc. În întrecerea paşnică, pe care o susţinem cu capitalismul, acest lucru e de mare importanţă.

În adevăr, ştiinţele naturii şi ştiinţele tehnice sînt direct legate de producţie şi, exceptînd bazele lor filozofice, ele nu au caracter de clasă. Acest aspect nu trebuie să fie ignorat, şi el a fost nu o dată ignorat. Total sau în parte. Aşa cum arată tovarăşul Nicolae Ceauşescu, în ultimele decenii „O serie de descoperiri din ştiinţele naturii, din biologie şi în special din genetică, din cibernetică şi alte domenii au fost mult timp tratate ca pseudo-ştiinţe, ca manifestări ideologice reacţionare" [24]. Asemenea atitudini greşite frînează cercetarea ştiinţifică, păgubesc progresului, din toate punctele de vedere, iar în ce priveşte şcoala, aceasta e privată de mijloacele care-i pot asigura funcţia de formare a omului necesar societăţii noastre, la nivel contemporan.

Ştiinţa educaţiei, pentru cercetări fundamentale ca şi pentru cele de ordin aplicativ, trebuie să fie ştiinţă, adevăr. Omul de ştiinţă trebuie să slujească acestuia sub aspectele lui generale ca şi sub aspectele particulare. Iar aspectul particular ia chipul adevărului care serveşte locului unde el e plasat, patriei sale.

## *ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ И АППЛИКАТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ*

*(Р е з ю м е)*

*В данном очерке подчеркивается необходимость развития исследований в области воспитания, осуществляя тесную связь между фундаментальной и аппликативной сторонами. Указывая на то, что воспитательное явление может быть рассмотрено*

[24] Nicolae Ceauşescu, *Cu privire la îmbunătăţirea organizării şi îndrumării activităţii de cercetare ştiinţifică*, Scînteia, Anul XXXV, nr. 6838, 21 decembrie 1965.

только в своей реальной сложности, автор отличает — на данном этапе воспитательной проблематики на международном масштабе — следующие элементы:

— структурные изменения, обусловленные появлением социалистической системы и новых независимых государств в Азии и Африке; как следствие — развитие сравнительной педагогики в самостоятельную науку;

— необходимость в ответе на вопрос о „человеке" в зависимости от конкретно-исторической цели воспитания;

— научно-техническая роволюция и сложность процесса интегрирования человека в общество.

Утверждая значение воспитания в решении актуальных вопросов, автор указывает на особую роль науки о воспитании, основанной на диалектическом материализме. Автор выступает против теорий, утверждающих, что только чисто теоретические дисциплины могут быть науками, или только те, в которых применяется математика с количественно определяемыми соотношениями. Указывается на то, что "наука", это значит „логика" на разных ступенях и формах отражения действительности. Поэтому к воспитательному явлению существует научный подход, оно является предметом науки, перед которой встают вопросы как фундаментального, так и аппликативного характера.

До настоящего времени главное внимание уделялось аппликативной стороне науки о воспитании, разрабатывались методические вопросы обучения и воспитания. Не оставляя в сторону эти вопросы, необходимо сосредоточить усилия и в направлении разработки вопросов, касающихся сущности учебно-воспитательного процесса.

В заключительной части очерка, автор анализирует вопрос о месте воспитания системе общественных наук. Автор считает, что воспитание является наукой где пересекается и конвергирует несколько общественных наук. Эта наука тесно связана социологией воспитания и с психологией воспитания.

## RECHERCHES FONDAMENTALES ET APPLICATIVES DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION

*(Résumé)*

L'étude met en évidence la nécessité du développement des recherches dans la ience de l'éducation, sur la ligne d'une corrélation étroite entre le côté fondamental et côté applicatif. Montrant que le phénomène éducationnel ne peut être considéré que ns sa complexité réelle, l'auteur distingue quelques éléments dans le stade actuel du oblème éducatif sur le plan mondial, à savoir:

— Les changements structuraux déterminés par l'existence du système mondial cialiste et par l'apparition des nouveaux Etats indépendants d'Asie et d'Afrique; le veloppement — en conséquence — de la pédagogie comparée comme discipline inpendante.

— La nécessité d'une réponse ample au problème de l'homme. La considération la valeur humaine en fonction du but concret-historique de l'acte éducationnel, ce i implique l'approfondissement de l'aspect axiologique.

— La révolution technico-scientifique mondiale et la complexité du phénomène ntégration sociale de l'homme.

Affirmant la valeur de l'éducation pour la solution des problèmes actuels de omme, l'étude fait ressortir le rôle qu'a dans cette direction la science de l'éducation dée sur le matérialisme dialectique. L'auteur combat les théories selon lesquelles les les disciplines purement théoriques peuvent être considérées comme sciences (les plicatives ne seraient que „des arts"), ou seulement celles qui opèrent avec des indices thématiques, avec des relations déterminables quantitativement. On montre que la ence signifie „logique" à différents échelons et formes de reflet de la réalité. Envisagé nme tel, le phénomène éducatif peut être abordé scientifiquement, il est objet de ence devant laquelle se posent aussi bien des problèmes fondamentaux et applicatifs.

*Dans l'étude, on montre que jusqu'à présent, en général, on a mis l'accent sur le côté applicatif de la science de l'éducation, par l'élaboration de méthodologies concernant l'instruction et l'éducation. Sans abandonner cette préoccupation, il est pourtant nécessaire d'intensifier les efforts en vue de faire paraître des études et des travaux sur l'essence du processus instructif-éducatif en général, sur les lois, les principes et les méthodes dans toute la complexité du phénomène éducatif.*

*Tout en analysant certains problèmes fondamentaux de la science de l'éducation, l'auteur insiste sur la place de celle-ci dans le système des sciences sociales et combat les opinions qui — explicitement ou non — ne lui reconnaissent pas cette place. Il considère que la science de l'éducation est une discipline d'intersection et de convergence de plusieurs sciences sociales, une discipline qui, d'une manière spécifique, concerne l'homme dans son existence complexe, dans sa formation consciente. La science de l'éducation a des contingences étroites avec la sociologie de l'éducation et la psychologie de l'éducation. Il faut tout de même combattre, comme étant antiscientifiques, les tendances à l'absolutisme, tant dans une direction que dans l'autre.*

## *FUNDAMENTAL AND APPLIED RESEARCH IN EDUCATION*

### *(Abstract)*

*The article lays special emphasis on the need for further combining fundamental and applied research in education. In the author's authoritative opinion, there are some basic elements in world education to be thoroughly considered, viz. a) the structural changes brought about by the existence of the world socialist system and appearance of the newly independent states in Asia and Africa, and subsequent development of comparative education as an independent branch of science; b) the necessity to give a full answer to the problem of Man, and the reconsideration of human values in the light of a given educational act, i.e. the re-placement of the science of education on deeper axiological foundations; c) the world technical-scientific revolution and the complexity of the phenomenon of Man's social integration.*

*The article also stresses the big role played by education based on dialectical materialism in solving the current problems of Man. The author combats all theories maintaining that it is only purely theoretical subjects, or subjects based on mathematical indices and quantitatively determinable relations, that can be regarded as „sciences" in contradistinction to applied subjects, which are just „arts", by demonstrating that science means logic, and therefore education can be tackled with the instruments of science, as it is confronted with problems of both a fundamental and applied nature. It is rather the applied side of the science of education, the writing of books of method, that has so far been stressed, the author says. And he adds: No matter how important this is, it is time now to step up efforts for writing books which should embrace the whole instructional-educational process, with all its laws, principles and methods.*

*Also examined in the article is the place of education within the system of social sciences. The science of education is a front-line social science lying somewhere between the sociology of education and the psychology of education. The author gives the lie direct to all theories which do not consider education a social science, but also says that any overemphasis on the role of education as a social science would be equally unscientific.*

# Perfecționarea predării cunoștințelor de fizică în școală

*EMILIA CONSTANTINESCU, MARIUS GALL*
Cercetători științifici la Institutul de științe pedagogice

Impetuoasa dezvoltare a științei în societatea contemporană a impus cu stringență abordarea pe plan mondial a problemei învățămîntului științelor. Este neîndoielnic faptul că pregătirea pentru viață a tinerelor generații nu mai poate fi concepută în afara cuceririlor științei moderne, a căror cunoaștere este reclamată din ce în ce mai mult atît de necesitatea obiectivă a calificării superioare a forței de muncă, cît și de interesele și de aspirațiile culturale ale maselor. În același timp, constatări făcute la nivel mondial au scos în evidență faptul că predarea în școală a științelor — în forma actuală — nu mai satisface exigențele impuse de societatea modernă, ceea ce face obligatorie o înnoire substanțială a învățămîntului științelor, atît sub raportul conținutului, cît și al metodelor pedagogice, cele tradiționale fiind astăzi depășite.

Posibilitățile rezolvării urgente și competente a acestei probleme au fost analizate în cadrul mai multor conferințe și congrese internaționale — ținute sub egida O.N.U. —, la care au participat experți (oameni de știință, cercetători, cadre didactice) aparținînd diferitelor țări ale lumii [1]. La Congresul de la Dakar [2] au fost prezentate — alături de probleme de principiu — și unele propuneri în legătură cu modalitățile practice de realizare a predării științelor în școală corespunzător cerințelor actuale, iar cu prilejul celei de-a treia sesiuni a Consiliului consultativ O.N.U., cu privire la folosirea științei și tehnicii — ținute la Paris în 1965 — au fost formulate „principiile învățămîntului științific actual" [3].

Participarea largă la aceste conferințe și congrese internaționale a unor oameni de știință și a unor experți dintr-un mare număr de țări

---

1 Conferința internațională privind predarea fizicii — U.N.E.S.C.O., Paris, 1960; Congresul de la Dakar — Comisia internațională pentru predarea științelor — iunie 1964; Sesiunea Comitetului consultativ O.N.U. — 1965 etc.

2 Cf. Documente pentru Congresul de la Dakar — (C.I.E.S.) 1964, Prof. S. C. Brown-Cambridge.

3 „Chronique de l'Unesco", vol. VI, nr. 5/1965.

a permis formularea unor concluzii interesante privind modalitățile de îmbunătățire a învățămîntului științelor. Aceste concluzii — care vizează deopotrivă necesitatea restructurării conținutului unor obiecte de învățămînt, cît și a utilizării celor mai adecvate metode didactice pentru a se asigura o maximă eficiență a procesului de însușire a cunoștințelor de către elevi — constituie premise deosebit de utile pentru acțiunea de optimizare a predării științelor în școală.

În țara noastră, în special în anii regimului de democrație populară, începînd cu reforma învățămîntului din 1948, a existat o preocupare susținută pentru îmbunătățirea învățămîntului științelor, atît sub raportul conținutului obiectelor de învățămînt, cît și al metodicii predării acestora, ceea ce a determinat un real progres în predarea cunoștințelor științifice în școală.

Analiza atentă a nivelului cunoștințelor elevilor la anumite obiecte de învățămînt mai relevă însă unele deficiențe, a căror remediere este absolut necesară. Documentele celui de-al IX-lea Congres al P.C.R. trasează școlii noastre sarcini importante în legătură cu ridicarea nivelului calitativ al învățămîntului „prin îmbunătățirea programelor și manualelor școlare, potrivit cu cerințele producției și noile cuceriri ale științei și culturii" [4], precum și sarcini privind îmbunătățirea „metodelor pedagogice de predare în învățămîntul de toate gradele" [5].

În lumina acestor sarcini, ne propunem să discutăm cîteva probleme pe care le ridică optimizarea predării cunoștințelor de fizică în școala generală.

Premisele acestei problematici s-au conturat în cadrul unei investigații preliminare întreprinse de noi la mai multe școli din capitală și din provincie, în anul școlar 1964/1965 [6], prin care am urmărit să stabilim în ce măsură actualul mod de predare a fizicii în școală (în special la clasa a VI-a) satisface exigențele unei pregătiri științifice a elevilor la această disciplină.

Această cercetare preliminară s-a efectuat atît prin observarea elevilor la lecțiile de fizică, cît și prin lucrări de control, urmărindu-se să se stabilească :

— calitatea cunoștințelor însușite de elevi ; caracterul lor operațional ;

— dezvoltarea gîndirii specifice („gîndire fizică") ;

— operativitatea generală a gîndirii elevilor.

Criteriile de apreciere a răspunsurilor elevilor au fost următoarele :

— măsura în care categoriile fundamentale de fizică au fost reținute prin notele lor definitorii ;

---

[4] *Congresul al IX-lea al P.C.R.*, Editura politică, București, 1965, p. 778.

[5] *Ibidem*, p. 63.

[6] Această investigație a fost făcută la următoarele școli : Liceul Spiru Haret, — București, (clasele a VI-a A, a IX-a A, a IX-a B), Liceul Gh. Șincai — București (clasele a IX-a F, a IX-a G, a IX-a I și a VI-a A), Liceul nr. 4 — Brașov (cl. a VI-a A), Liceul Gh. Barițiu — Cluj (clasele a VI-a B, C și D), Liceul N. Bălcescu — Cluj (clasa a VI-a D), Liceul Gh. Coșbuc — Cluj (cl. a VI-a B și C), Școala generală nr. 7 — Roman (cl. a VI-a A).

— capacitatea de a opera în situații noi cu cunoștințele însușite ;
— capacitatea de a sesiza și soluționa problemele specifice de fizică ;
— capacitatea de analiză, sinteză, comparație-analogie, generalizare, operarea cu integratoare.

Probele de control au fost elaborate pe baza acestor criterii. Întrebările primei probe, vizînd probleme de bază din capitolele *Mecanica* și *Căldura*, comportau mai multe categorii de răspunsuri : definiții (densitate, forță de apăsare, lege fizică etc.) ; explicarea unor fapte și fenomene fizice pe baza cunoștințelor însușite (modul de transmitere a presiunii de la capsula manometrică la manometru, explicarea stărilor de agregare etc.) ; stabilirea unor relații între diferite mărimi fizice (masă, greutate, volum etc.) ; comparații (observație și experiență etc.) ; rezolvarea unei probleme prin folosirea unei formule $\left(\varrho = \frac{m}{v}\right)$ etc.

Cea de-a doua probă de control a avut ca obiectiv principal determinarea capacității operaționale specifice a gîndirii elevilor. Întrebările cuprinse în această probă vizau în special punerea în relație a unor fapte și fenomene fizice și explicarea lor (de exemplu : relația dintre masa, volumul și densitatea unui corp care trece dintr-o stare de agregare în alta ; explicarea trecerii de la o stare de agregare la alta ; explicarea compresibilității gazelor și a incompresibilității lichidelor ; posibilitatea — sau imposibilitatea — propagării căldurii prin convecție în corpurile solide, a propagării unui sunet printr-un gaz foarte rarefiat — cu explicațiile necesare) etc.

Analiza răspunsurilor elevilor la prima probă de control a arătat următoarele :

Cel mai mare procent de răspunsuri bune, în proporție de 100%, a fost obținut la întrebarea care comporta aplicarea directă a formulei $\left(\varrho = \frac{m}{v}\right)$ în rezolvarea problemei. Rezultatele eronate la această probă au provenit fie din calculul greșit (20%), fie din indicarea greșită a unității de măsură — $\frac{gr}{cm^3}$ — (10%) sau din neindicarea ei (10%) și nu din aplicarea formulei.

Definirea diferitelor noțiuni fizice a scos net în evidență faptul că elevii n-au reținut notele definitorii ale acestora, prin urmare n-au înțeles esența fenomenelor sau faptelor fizice respective. Răspunsurile privind definiția *densității*, de pildă s-au inserat în proporție de 95% în rîndul răspunsurilor nesatisfăcătoare, dintre care 50% au constat în substituirea definiției prin formulă, restul conținînd greșeli grave (confundarea densității cu greutatea, volumul, forța de apăsare, numărul moleculelor conținute de un corp etc.). Din definirea *forței de apăsare* a lipsit în proporție de 95% indicarea diferenței specifice (perpendiculara — „normala"), iar pentru definirea *legii fizice* cel mai frecvent s-a recurs la enunțarea unei

legi fizice particulare învățate (ex. legea lui Arhimede, principiul vaselor comunicante etc.).

Răspunsuri adecvate privind stabilirea relațiilor dintre masa, greutatea și volumul corpurilor au fost date de un foarte mic număr de elevi (7,5%), 32,5% n-au dat nici un răspuns, iar restul de 60% au definit greșit cele 3 noțiuni (masa fiind confundată cu volumul, greutatea sau substanța, iar volumul cu suprafața sau capacitatea corpurilor) fără să încerce să stabilească nici o relație între aceste noțiuni. Abundă definițiile tautologice de tipul: greutatea este greutatea corpului și cele incoerente (masa unui corp este greutatea de substanță pe care o conține corpul etc.).

Răspunsurile privitoare la explicarea stărilor de agregare se limitează — în proporție de 35% — la descrierea lor, această descriere fiind corectă doar în proporție de 12%. Cele mai frecvente greșeli sînt: confundarea stărilor de agregare cu stările de echilibru (22%), explicarea stărilor de agregare prin forțele care acționează asupra corpurilor (10%) sau prin structura moleculelor (3%); 10% din elevi n-au dat nici un răspuns.

Cea de-a doua probă de control a înregistrat rezultate similare cu prima. Analiza *calitativă* a răspunsurilor date de elevi a prilejuit anumite constatări:

Există la majoritatea elevilor o disociere între planul imaginativ și cel conceptual din care cauză în răspunsurile lor intervine, pe de o parte, formalism, iar pe de alta, tendința de a transforma modelele experimentale în integratoare („legea fizică este: dacă turnăm un lichid într-un vas cu mai multe brațe observăm că lichidul se ridică în toate brațele la aceeași înălțime"). Adesea, neînțelegerea faptelor sau fenomenelor fizice este mascată de folosirea formulelor care le exprimă (substituirea definiției prin formula — $\varrho = \frac{m}{v}$).

În răspunsurile elevilor abundă descriptivismul, remanența la imaginea modelului experimental, reducția la fapt („prin lege fizică înțelegem adîncirea unui corp în apă"). Modelele experimentale sînt intercombinate anarhic, făcîndu-se asociații exterioare pe similitudini terminologice („stările de agregare sînt de 3 feluri: stare stabilă, stare indiferentă și stare nestabilă"). Există, la mulți elevi, imaginea mai mult sau mai puțin schematică a unor experiențe, dar frecvent absentează imaginea generalizată a raporturilor fizice naturale; conceptele generale nu sînt elaborate și fixate în sistem și de aceea faptele sau modelele experimentale nu pot fi diferențiate și clasificate. Ca urmare, elevul nu este în stare să folosească cunoștințele pentru înțelegerea și explicarea fenomenelor fizice. De cele mai multe ori cunoștințele sînt orientate spre satisfacerea exigențelor școlare. Elevul învață fizica pentru a răspunde la lecție (instrumentalism didactic) și nu pentru a înțelege fenomenele fizice din univers.

Concluzia care se impune este că principala deficiență a actualului mod de predare a fizicii în clasa a VI-a [7] rezidă în faptul că *nu asigură aparatul conceptual de care elevii să se folosească în interpretarea faptelor concrete.* Cunoștințele predate sînt inaccesibile datorită absenței unei legături permanente între seria axiomatică și seria descriptivă, absenței sistemului, a structurii logice unitare. Apare, astfel, ca o problemă de prim ordin, *necesitatea precizării structurii cursului de fizică.*

În această privință părerea noastră este că elaborarea la elevi a unui sistem conceptual este favorizată de *prezentarea fizicii ca un întreg,* prin *dispunerea materiei în jurul unor idei — teorii — fundamentale, călăuzitoare, care să constituie baza explicativă a fenomenelor particulare.* Elevilor trebuie să li se arate de timpuriu, chiar de la primul contact cu fizica, că există anumite principii — teorii fundamentale — care pot servi ca bază explicativă a fenomenelor și faptelor fizice.

> Justețea acestui punct de vedere a fost parțial verificată printr-o cercetare experimentală — limitată — întreprinsă de noi în anul școlar precedent (1964—65) la clasa a VI-a. În cadrul acestei cercetări, folosind ca bază explicativă teoria cinetico-moleculară (predată — conform programei — la capitolul *Căldura),* unele noțiuni predate pur descriptiv în prima parte a cursului au putut fi restructurate, elevii ridicîndu-se la un nivel superior de înțelegere a unor fenomene (explicarea stărilor de agregare, a trecerii de la o stare de agregare la alta, a dilatației corpurilor solide etc.).

Pentru a realiza înțelegerea fizicii ca un întreg, considerăm că elevii trebuie familiarizați — încă din primul ciclu de predare a acestui obiect — cu două idei fundamentale :

— ideea unității lumii fizice ;

— ideea de mișcare ca formă de existență a materiei.

1) Unitatea lumii fizice va fi prezentată prin sublinierea unității dialectice a celor două aspecte fundamentale ale acesteia : aspectul *discontinuu-corpuscular* și aspectul *continuu-ondulatoriu.*

a. Pentru înțelegerea aspectului corpuscular al substanței se impune ca predarea fizicii să se axeze — încă din clasa a VI-a pe teoria atomo-

---

[7] Investigația făcută de noi la clasa a IX-a a scos în evidență deficiențe similare cu cele de la clasa a VI-a. Totodată, concursurile de admitere în institutele de învățămînt superior au arătat că *„pregătirea la fizică a multor absolvenți de liceu este nesatisfăcătoare... multora dintre candidați le lipsește îndeosebi o viziune unitară asupra obiectului fizicii,* care rămîne în conștiința lor compartimentată pe cele cîteva manuale însușite fără conexiunea dorită în patru ani de școală. Prea puțini candidați reușesc să descrie într-un limbaj corespunzător principalele fenomene fizice, să facă un raționament fizic fundamentat sau să rezolve probleme de fizică chiar și din domeniul cel mai accesibil, mecanica. Nu mai vorbim de problemele care presupun cunoștințe conjugate din capitole diferite". (Prof. Dr. Alex. Cișman, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România, — articolul *Fizica* — din „Scînteia" nr. 6844 din 27.XII.1965).

moleculară [8]. Această teorie va servi, de-a lungul întregii şcolarităţi, ca bază explicativă pentru o gamă largă de fenomene, fapte şi categorii fizice (substanţă, corp, masă, densitate, stări de agregare, fenomene termice, electrice etc.).

În economia cursului de fizică, fenomenele şi faptele fizice care ţin de entitatea „moleculă" se pot grupa prin reliefarea următoarelor două categorii :

— fenomenele şi faptele legate de *mişcarea ordonată* — de ansamblu — *a moleculelor* (se recunosc aici fenomenele *mecanice*) ;

— fenomenele şi faptele legate de *mişcarea dezordonată (haotică)* a moleculelor (fenomene termice).

Ar urma apoi prezentarea acelor categorii de fenomene legate de cealaltă treaptă structurală a substanţei : atomul cu elementele lui constituente — electronii şi nucleul.

Teoria electronică, permiţînd înţelegerea de către elevi a electronului ca o „cuantă elementară de electricitate" şi a ionilor ca „atomi încărcaţi electric pozitiv sau negativ după cum au un surplus sau un deficit de cuante elementare de electricitate", constituie baza explicativă a fenomenelor electrice în general. Curentul continuu se va explica prin mişcarea dirijată a electronilor în sens determinat, iar curentul alternativ prin mişcarea oscilatorie a electronilor în conductoare metalice.

Cursul de fizică trebuie să reliefeze distincţia dintre fenomenele electrice în care electronii liberi din conductor nu părăsesc mediul conductor (fenomenele legate de curentul continuu şi de curentul alternativ) şi acea categorie de fenomene în care electronii sînt smulşi (îndepărtaţi) din conductor : emisiunea termoelectronică, emisiunea fotoelectronică şi emisiunea de electroni prin şoc ,(prin bombardament cu ioni).

După elucidarea fenomenelor legate de *corpusculul electron* se vor studia fenomenele legate de structura nucleului, radioactivitatea naturală şi artificială, fisiunea şi fuziunea nucleară.

b. Aspectul continuu-ondulatoriu al lumii fizice se va reliefa prin prezentarea fenomenelor oscilatorii (mecanice, sonore, electromagnetice) ca şi prin prezentarea propagării lor în diferite medii (unde sonore, unde electromagnetice) [9]. Cu alte cuvinte, s-ar înscrie aici elemente de *mecanică, acustică şi unde electromagnetice*.

---

[8] În această privinţă părerile exprimate de specialiştii din diferite ţări sînt unanime : „Am recomandat ca introducerea în fizică să se facă prin prezentarea atomilor, a moleculelor şi a electronilor" (Norman Clarke — Anglia — *Concepţia nouă asupra predării fizicii în şcoli*, O.E.E.C. 1959). „Comitetul (pentru studierea fizicii P.S.S.C., S.U.A. n.n.) a hotărît să planifice un curs de fizică conceput ca un sistem de explicaţii, un sistem care să se întindă de la structura interioară a atomului pînă la îndepărtatele galaxii. Cursul va fi o prezentare unitară în care elementele succesive vor fi alese şi expuse pentru a da o imagine a materiei din punct de vedere atomic, a mişcărilor şi a relaţiilor ei" (Gilbert G. Finley — „The school Review", 1962) etc.

[9] În şcoala generală se vor trata numai undele herziene, înţelegerea undelor luminoase fiind dificilă. La acest nivel, în locul *opticii ondulatorii* se vor da elemente de *optică geometrică* a căror înţelegere nu necesită cunoştinţe privind natura luminii, fiind suficientă doar cunoaşterea principiului propagării rectilinii a luminii şi a unor noţiuni elementare de geometrie.

2. Înțelegerea faptului că mișcarea este forma de existență a materiei va fi favorizată, pe de o parte, de teoria structurii materiei (corpuscul-undă) — care pune în evidență în mod pregnant mișcarea —, iar pe de altă parte, prin prezentarea echilibrului static (repausului) ca un caz particular al mișcării ($v = 0$). Din acest punct de vedere considerăm că este necesar ca studierea *Mecanicii* să înceapă prin *Cinematică* și *Dinamică*, iar *Statica* să fie prezentată ca un caz particular, al *Dinamicii*. În tratarea electricității de asemenea vom porni de la *Electrodinamică*, iar *Electrostatica* va fi inclusă în acest capitol ca un caz particular (sarcini electrice în echilibru).

O astfel de structurare a cursului de fizică ar apropia mult „logica didactică" a acestui obiect de logica științei respective, ceea ce ar constitui un prim pas spre programare.

★

Fără îndoială că elaborarea — pe aceste baze — a unui curs de fizică constituie o premisă absolut indispensabilă pentru ameliorarea predării în școală a acestei discipline. Premisă necesară, dar nu suficientă.

Predarea fizicii în școală comportă dificultăți deosebite legate de procesul cunoașterii științifice în genere, de specificul fizicii ca știință, în particular. „Dacă forma de manifestare și esența lucrurilor ar coincide nemijlocit — spune Marx — știința nu ar mai fi necesară" [10]. Dificultatea rezidă tocmai în faptul că esența fenomenului este adesea mascată de aparență și în aceste condiții simpla observare directă a fenomenului poate duce la concluzii eronate. Cunoașterea prin simțul comun, prin reflectarea spontană a realității — arată Engels — nu înseamnă dialectică, cunoașterea fiind procesuală. Procesul cunoașterii tinde mereu către căutarea esenței lucrurilor, nu ca „o reflectare simplă, nemijlocită, integrală", ci ca „procesul unui șir de abstracții, de formări, de alcătuiri de concepte, de legi etc." [11]. De aceea, în cercetarea fenomenului fizic „nu trebuie întotdeauna să ne încredem în concluzii intuitive, bazate pe observații directe, căci ele ne duc, uneori, pe o cale greșită" [12]. Anumite legi nu pot fi deduse „direct din experiență, ci numai printr-un proces de abstractizare al gîndirii în concordanță cu observația" [13]. La o înțelegere profundă a experiențelor reale ne-ar putea conduce „o experiență idealizată, dar ea nu poate fi niciodată realizată efectiv" [14]. Experiența idealizată poate fi efectuată însă pe plan mintal, dar realizarea ei implică dezvoltarea capacității de a învinge aspectele observate pentru a elabora raporturi pur logice. Decelarea a ceea ce este esențial în complexitatea fenomenului fizic presupune, așadar, o maturitate intelectuală pe care copilul (în clasa a VI-a, cînd începe predarea fizicii în școală și chiar în clasele următoare) este încă departe de a o fi atins. Este adevărat că,

[10] K. Marx, *Capitalul*, vol. III, partea a II-a, E.S.P.L.P., București, 1955, p. 770.
[11] V. I. Lenin, *Caiete filozofice*, E.S.P.L.P., București, 1956, p. 150.
[12], [13], [14] Albert Einstein și Leopold Infeld, *Evoluția fizicii*, Editura tehnică, București, 1957, p. 10—11.

față de copilul mai mic, elevul de 12—13 ani este capabil să sesizeze aspecte mai variate ale realității și să utilizeze mai eficient operațiile logice, dar gîndirea sa rămîne orientată cu precădere spre concret, ceea ce explică, în multe cazuri, remanența la imaginea obiectului (fenomenului) și dificultatea de a opera cu integratori. Deosebita forță a empiricului explică și de ce, în anumite condiții, predarea fizicii în școală nu reușește să restructureze imaginile empirice dobîndite de copii în afara școlii (în special în prima copilărie). Aceste imagini — de cele mai multe ori neadecvate — se dovedesc adesea mai stabile decît cunoștințele predate în școală și de multe ori duc la destrămarea noțiunilor științifice, la modificarea semnificației lor pînă la o completă restructurare empirico-intuitivă [15]. Acest fenomen are loc în condițiile în care predarea fizicii în școală se face ignorîndu-se reprezentările acumulate de copil în experiența individuală. Ca urmare, aceste achiziții extrașcolare nu fac corp comun cu noțiunile însușite în școală și cele două categorii de cunoștințe coexistă fără ca elevul să sesizeze punctele lor de tangență. Exigențele școlare sînt satisfăcute de elevi prin reproducerea cunoștințelor predate la lecții, de cele mai multe ori însușite ca informații disparate, neintegrate în sistem. În situații problematice însă, achizițiile empirice — intim și puternic legate de faptul de observație — devin manifeste, dizolvînd învelișul fragil al cunoștințelor învățate formal în școală. Și deoarece în procesul de învățămînt contradicția existentă între planul empiric și planul logic nu este deobicei elucidată prin analiză logică — ceea ce ar constitui o bază eficientă pentru restructurarea noțiunilor empirice — de multe ori schemele de asimilare elaborate de elev în copilăria timpurie constituie obstacole puternice în efortul de cunoaștere adecvată a obiectelor și fenomenelor fizice.

În consecință, acțiunea de optimizare a predării fizicii în școală trebuie să înglobeze — alături de preocuparea pentru restructurarea conținutului acestei discipline — și preocuparea pentru adaptarea acestui conținut la particularitățile cognitive ale elevilor, ca și pentru adaptarea acestora la conținutul respectiv. Adaptarea conținutului științific al cursului de fizică din școală la posibilitățile elevilor comportă luarea în considerație atît a particularităților specifice vîrstei — orientarea cu precădere spre concret — cît și a particularităților amintite ale procesului de cunoaștere științifică.

Din acest punct de vedere, considerăm că înțelegerea fenomenelor fizice este favorizată de utilizarea unor „obiecte" intermediare, care, simplificînd obiectele reale, facilitează studierea unor fapte și fenomene a căror cunoaștere directă este deosebit de dificilă datorită complexității lor. Astfel de obiecte — structuri — care permit prelucrarea informației în conformitate cu posibilitățile intelectuale ale elevilor, fără a face concesii rigurozității științifice, sînt *modelele*. Între realitatea obiectului original și teoria științifică la a cărei cunoaștere trebuie să ajungă elevul, modelarea intervine ca o verigă, ca un proces interme-

15. Cf. E. Fischbein și colaboratori, *Cu privire la însușirea unor noțiuni de mecanică de către elevii din clasa a VI-a*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1962.

diar cu evidentă funcție demonstrativă. Prin modelare, clasa de fenomene, procese, funcții ale obiectului cunoașterii este mult *simplificată*, modelul reprezentînd obiectul pe o *anumită latură* și nu în întregime (aspectele neesențiale pentru latura care prezintă interes fiind înlăturate). Orice model este, așadar, un analog al originalului, asemănarea sa cu originalul fiind, bineînțeles, limitativă. Corespondențele obiective ale modelului cu originalul permit înlocuirea originalului în anumite etape ale studierii lui și obținerea unui plus de informație care poate fi raportată la obiectul modelat. Acest caracter *euristic* al modelării se poate exprima astfel : analogia dintre procesele sau fenomenele A și B devine model atunci cînd, pe baza ei, a cercetării lui B, se obține o cunoaștere în plus pe care o raportăm la A [16].

Faptul că „orice model valabil este o reflectare a obiectului sau fenomenului studiat" [17] îi conferă acestuia o incontestabilă valoare gnoseologică. Prin caracterul său *intuitiv* modelul satisface exigențele accesibilității conținutului științific al obiectului de învățămînt. Totodată, caracterul *ideal* al modelului (ca analog limitativ) permite detașarea elevilor de datele imediate ale experienței și pătrunderea cît mai adîncă în esența fenomenelor. Este evident, de asemenea, faptul că utilizarea modelării ca procedeu metodic — prilejuind alternarea dialectică dintre concret și abstract, dintre particular și general și reflectarea unității dintre material și ideal — poate avea o influență pozitivă asupra dezvoltării operațiilor intelectuale ale copilului, asupra operativității specifice și generale a gîndirii lui.

Acestea sînt considerentele de ordin teoretic care ne determină să opinăm pentru folosirea modelării în predarea fizicii în școală, în scopul ameliorării însușirii cunoștințelor.

Problema folosirii efective a modelării în predarea fizicii comportă și elucidarea unor aspecte metodice legate atît de *natura* modelelor care trebuie folosite, cît și de modalitatea folosirii lor. Din acest punct de vedere sînt necesare anumite precizări :

În procesul de învățămînt nu este întotdeauna posibil și nici necesar să se parcurgă toate etapele procesului modelării : *descrierea* — verbală, grafică, intuitivă sau mintală, *descrierea matematică* și *materializarea modelului* (realizarea modelului substanțial). În predarea unor teme se poate folosi doar descrierea verbală și grafică (de pildă, predarea modelului atomic în analogie cu modelul sistemului solar), fără a se recurge la descrierea matematică și la modelul substanțial.

În predarea altor teme se pot folosi atît descrierea verbală și grafică a fenomenului, cît și descrierea lui matematică. De exemplu, la clasele mai mari, tema *propagarea oscilațiilor* se poate realiza plecînd de la *descrierea grafică* a cazului particular al propagării oscilațiilor la suprafața lichidelor. Această descriere grafică, modelînd fenomenul pe

---

16 Cf. A. Marcus, *Unele probleme ale modelării matematice în lingvistică*, în *Materialismul dialectic și științele contemporane ale naturii* — vol. IV, Ed. politică, București, 1964.

17 V. Săhleanu, *Metoda modelării*, în *Dialectica materialistă, metodologie generală a științelor particulare*, Ed. Academiei R.P.R., București, 1963, p. 375.

o singură latură (aceea a caracteristicilor generale de propagare a undelor), va putea fi transferată la toate cazurile de propagare a oscilației (în acustică, optică, electricitate). De la descrierea grafică se trece la descrierea matematică a fenomenului general de propagare a undelor, plecînd de la ecuația undei $\left[y = a \sin 2\pi\left(\frac{t}{T} - \frac{d}{\lambda}\right)\right]$. În felul acesta „modelul" general al fenomenului de propagare a undelor va constitui o premisă pentru înțelegerea tuturor cazurilor particulare de propagare a undelor sonore și electromagnetice.

Uneori, în predarea anumitor teme, transferul unor modele (descrierea grafică și matematică) este posibil chiar de la o categorie de fenomene la alta. De pildă, predarea *tensiunii electrice* (diferența de potențial) prin analogie cu diferența de presiune în cazul curgerii unui fluid printr-o conductă orizontală permite transferul „modelului" grafic al acestui din urmă fenomen la ilustrarea trecerii curentului electric printr-un conductor metalic. Mai mult, descrierea matematică a diferenței de potențial ($V_A - V_B \neq 0$) se poate face prin analogie cu descrierea matematică a diferenței de presiune ($P_A - P_B \neq 0$) iar în demonstrarea legii lui Ohm $\left(I = \frac{U}{R} \text{ sau } I = \frac{V_A - V_B}{R}\right)$ se poate folosi analogia cu formula (descrierea matematică) a debitului unui fluid care curge printr-o conductă orizontală $\left(D = \frac{P_A - P_B}{R}\right)$, ambele formule exprimînd o dependență funcțională analogă.

În predarea multor teme de fizică, alături de descriere (verbală, grafică, matematică etc.) se folosește și *modelul substanțial* al obiectului (fenomenului) studiat (model în același timp substanțial și ideal pentru că nu modelează obiectul (fenomenul) însuși, ci modelul său matematic). Folosirea în procesul de învățămînt a modelului substanțial (de pildă, modelul unei mașini) și nu a obiectului însuși (mașina ca atare) realizează o demonstrație mult mai eficientă pentru că *modelează numai acea latură a procesului care interesează pentru înțelegerea lui* și care este comună unei întregi categorii de obiecte (mașini).

Exemplele de mai sus scot în evidență necesitatea cercetării atente a modului efectiv de folosire a modelării în predarea fiecărei teme pentru a se putea elabora pe această bază o teorie generală privind folosirea modelării în predarea fizicii. Această cercetare comportă și elucidarea raporturilor dintre modelare și celelalte metode și procedee de învățămînt în vederea elaborării unui *sistem* optim de predare a fizicii.

Din acest punct de vedere, considerăm că eficiența folosirii modelării în procesul de învățămînt este determinată în măsură considerabilă de *caracterul activ al metodelor și procedeelor* cu care este combinată. Aceasta presupune, fără îndoială, renunțarea la descriptivismul excesiv în favoarea *explicativului* și reducerea la minimum posibil a procedeu-

lui expozitiv în favoarea *euristicii* *. Dar ceea ce este deosebit de important în asigurarea eficienței acestor procedee specifice este crearea — în predarea cunoștințelor — a unui cadru general care să favorizeze trezirea și menținerea *interesului* elevilor față de cunoștințele predate. După părerea noastră, acest fond aperceptiv favorabil însușirii conștiente a cunoștințelor se poate realiza prin folosirea *problematizării* ca procedeu metodic general în procesul de învățămînt. Se știe că problemele care apar în cadrul muncii elevilor au o importanță deosebită pentru dezvoltarea activității lor mintale : anticipația schematică a rezolvării, care se cuprinde în fiecare problemă, contribuie la provocarea acțiunilor necesare pentru rezolvarea ei, influențînd astfel elaborarea operațiilor mintale și menținînd o tensiune intelectuală favorabilă însușirii conștiente a cunoștințelor.

Acestea sînt motivele pentru care considerăm (și aceasta constitue ipoteza unei cercetări întreprinse de noi în anul școlar curent) că *ameliorarea predării fizicii în școală se poate realiza printr-un sistem metodic care să cuprindă modelarea îmbinată cu euristica* (în mod deosebit implicată de modelarea însăși), *ambele folosite într-un cadru general problematic.* Altfel spus, sistemul metodic preconizat de noi presupune stabilirea unor situații problematice în care procedeele metodice folosite cu precădere să fie modelarea și conversația euristică.


*УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ В ШКОЛЕ*

*(Резюме)*

*Усовершенствование преподавания физики в школе предусматривает как реорганизацию структуры содержания этого предмета, так и разработку эффективной методической системы.*

*Авторы считают, что подход к физике как к целому через группировку материала вокруг основных физических теорий представил бы одно из главных средств формирования у учащихся эффективной понятийной системы. Реорганизация физики по такому принципу приблизила бы дидактическую логику к логике данной науки и была бы первым шагом к программированию.*

*Исходя из особенностей процессов научного познания в общем, познания физики особенности, авторы выступают за методическую систему, сочетающую моделирование с эвристической беседой в общем проблематичном ансамбле.*

*LE PERFECTIONNEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DES CONNAISSANCES DE PHYSIQUE DANS L'ECOLE*

*(Résumé)*

*L'enseignement de la physique dans des conditions optimales comporte non seulement la restructuration du contenu de cet objet, mais aussi l'établissement d'un système méthodique efficient.*

*Les auteurs estiment que la présentation de la physique comme un tout, en groupant la matière autour des théories physiques fondamentales de manière qu'elles*


* Euristica — în sensul modern — ca disciplină care se ocupă de problemele învățării și dezvoltării gîndirii creatoare.

*soient la base explicative des phénomènes particuliers, constituerait l'un des principaux moyens pour faire élaborer chez les élèves un système conceptuel efficient. La structuration du cours de physique en ce sens approcherait la logique didactique de cet objet de la logique de la science respective et constituerait un premier pas vers la programmation.*

*Partant depuis les particularités du processus de connaissance scientifique en général et de la connaissance physique en particulier, les auteurs recommandent l'emploi d'un système méthodique où soient combinés le modelage et la conversation euristique, dans un cadre général des problèmes.*

## FOR A BETTER TEACHING OF PHYSICS IN SCHOOL

### (Abstract)

*A better teaching of physics in school involves a re-modelling of contents and teaching methods. Physics, the authors say, should be taught like a compact unit, the sundry physical phenomena being presented centred round some fundamental physical theories. It is believed that such an approach would bring the logic of teaching closer to the logic of physics, and constitute a first step towards programmed learning. The authors advocate a teaching system combining modelling and conversation.*

# Unele probleme privind orientarea profesională a elevilor de liceu

ROMEO DĂSCĂLESCU

Dezvoltarea științei și tehnicii în patria noastră socialistă și sarcinile trasate de Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român în toate sectoarele construcției economice și culturale, cer un număr sporit de cadre, la un nivel de calificare din zi în zi mai ridicat. Alegerea profesiunii de către un tînăr absolvent de liceu constituie, în condițiile sarcinilor care-i vor reveni în construcția vieții noi, un act de răspundere politică și socială, în vederea căruia tinerii sînt ajutați și îndrumați. În acest sens, problema orientării profesionale a tinerilor absolvenți de liceu se impune cu prestigiul conținutului ei educativ și al sarcinilor sale social-politice. Ea atrage tot mai mulți cercetători și organizatori ai procesului de învățămînt, pentru a căuta căile cele mai potrivite în vederea sporirii eficienței măsurilor de orientare profesională a tineretului nostru școlar.

Un colectiv de cercetători din Institutul de științe pedagogice din București * a întreprins în anul școlar 1964/1965 o anchetă în legătură cu acțiunile organizate în unele licee în sprijinul orientării profesionale a elevilor.

Ancheta s-a desfășurat pe bază de chestionare, de convorbiri (individuale și în grup) cu profesori, cu elevi și părinți, de asistențe la activități instructiv-educative. De asemenea, au fost organizate vizite și excursii în întreprinderi industriale, în unități agricole de stat și cooperatiste, ședințe de informare profesională cu clase reunite, lecții de orientare profesională, s-a aplicat metoda aprecierii obiective a personalității [1], s-au cercetat planurile generale de muncă ale școlilor și cele ale diriginților.

În articolul de față, prezentăm unele probleme pe care le ridică acțiunea de orientare profesională la elevii din ultima clasă a liceului (a

---

* Mihai Ghivirigă, Romeo Dăscălescu, Silvia Bărbulea-nu, Emilia Constantinescu — sub îndrumarea științifică a tovarășului Vasile Bunescu, director adjunct al Institutului de științe pedagogice. Ancheta s-a desfășurat în liceele: I. L. Caragiale, Dimitrie Bolintineanu și nr. 36 din București, nr. 3 și 4 din Brașov, în liceele din Ianca-sat și Făurei — Reg. Galați

[1] Gh. Zapan, *Metoda aprecierii obiective a personalității*, în „Analele Româno-Sovietice", Seria Psihologie-Pedagogie nr. 3/1957.

XI-a), așa cum au rezultat din ancheta noastră. Ne-am oprit la clasa a XI-a, deoarece în aceasta, ca ultimă clasă a liceului, apar la maximum de amplitudine și intensitate atît aspectele pozitive, cît și lipsurile din practica orientării profesionale, în condițiile concrete în care ea se desfășoară astăzi.

Datele obținute, prin caracterul lor parțial, nu exprimă, desigur, întreaga realitate, însă relevă unele aspecte care se impun prin esențialitatea lor.

Faptul că în multe aspecte ale problemei am realizat puncte de întîlnire cu alți cercetători care s-au ocupat de orientarea profesională (Al. Roșca, Gh. Zapan, D. Salade ș.a.) poate fi utilizat ca un argument în plus în sprijinul trecerii de la stadiul constatărilor la cel de elaborare a unui sistem științific de orientare profesională a tineretului nostru școlar.

Din datele obținute de la elevi a rezultat că drumurile spre profesiunea viitoare se proiectează încă din vîrsta copilăriei. În decursul anilor, acestea se precizează și se restrîng pînă la alegerea drumului unic, care duce în mod cert spre împlinirea năzuințelor profesionale.

Deși în linii mari unii elevi s-au „decis" pentru viitoarea lor profesiune în timpul studiilor din clasele I—VII (33,07%) [2], trebuie totuși să menționăm că în acest stadiu al dezvoltării lor elevii manifestă atracții, preferințe, dorințe, aspirații etc. și că „nu orice fel de atitudine emoțională pozitivă față de o profesiune sau alta... reprezintă neapărat un interes profesional autentic". Majoritatea elevilor de liceu (63,30%) se declară hotărîți pentru drumurile de viitor în momentul furcației [3] — ei optează pentru secția reală sau umanistă și în raport cu această hotărîre, deoarece acum se poate spune că sîntem în etapa de dezvoltare intensivă a intereselor pentru diferite discipline școlare, etapă în care „interesele se consolidează tot mai mult și încep să se organizeze în jurul unui *interes central*, cu o orientare profesională mai mult sau mai puțin net exprimată" [4]. Restul elevilor (36,70%) se decid ulterior, în clasele X—XI. Dintre aceștia, unii își aleg secția după criterii neesențiale, care nu corespund totdeauna cu înclinațiile și cu aspirațiile lor profesionale. De pildă, elevul S. Gh. (Liceul nr. 3 Brașov) urmează secția reală („pentru că nu-mi place latina" — motivează el), dar vrea să devină jurist, în timp ce colegul lui de școală Gh. C. urmează secția umanistă, afirmînd că „nu mă împac cu matematica" și s-a hotărît să devină inginer chimist!

Cei 418 elevi urmăriți în problema precizării preferințelor profesionale (reprezentînd efectivul a 13 clase a XI-a) au indicat 11 grupe de

---

[2] Vezi considerațiile lui D. Salade, *Ce va deveni copilul meu?* Ed. de stat didactică și pedagogică, 1962, p. 61—62.

[3] Într-o cercetare a sa privind problema furcației în școala medie, la clasa a IX-a, Mihai Ghivirigă, a constatat că 47,57% din elevi sînt orientați profesional în momentul alegerii secției.

[4] Anatolie Chircev, și Adina Chircev, *Pentru o metodică a delimitării intereselor față de atracțiile și preferințele profesionale ale elevilor de vîrstă școlară mijlocie*, în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai", series Psychologie-Pedagogie, 1965.

profesiuni cu un total de 75 specialități, din cele 146 pe cîte este profilat învățămîntul nostru superior (cursuri de zi) [5].

Din analiza grupelor de profesiuni indicate rezultă buna orientare politică a tineretului nostru școlar, concretizată prin ponderea profesiunilor din domeniul industriei în orientarea preferințelor profesionale : 28,45% din tineri s-au orientat spre ramuri industriale. Mai puțin solicitat este sectorul agricol : numai 7,11% din elevi au indicat agricultura ca ramură profesională de viitor. Dacă la Liceul din Ianca am înregistrat 29,27% din absolvenți orientați spre învățămîntul superior agricol, la celelalte școli, în schimb, nu am semnalat elevi care să manifeste asemenea intenții. Ni s-a confirmat și nouă că fetele continuă să se orienteze către „profesiuni în halate", iar băieții spre profesiuni tehnice [6] : 72,72% din numărul tinerilor orientați spre cariera didactică și spre medicină sînt fete, în timp ce 63,37% din cei orientați spre profesiuni tehnice sînt băieți. În orientarea fetelor intervin desigur anumite condiții limitative, în raport cu particularitățile lor psihice și fizice [7].

Din răspunsurile la chestionarele date, am reținut faptul că unii tineri doresc să devină cercetători științifici. „După terminarea facultății doresc să devin cercetător fizician", a precizat elevul D. C. de la Liceul D. Bolintineanu — București. Alte sectoare de cercetare indicate sînt geografia, chimia, biologia. Asemenea aspirații de viitor dovedesc că tineretul răspunde cu interes necesităților de cadre ale economiei noastre naționale și ale științei. Chiar dacă procentajul celor care se orientează spre munca de cercetare științifică nu e deocamdată prea mare, sîntem îndreptățiți să apreciem fenomenul sub aspectul lui calitativ și sub semnul creșterii în perspectivă, mai ales în urma Hotărîrilor Congresului al IX-lea al P.C.R.

Condițiile excepționale asigurate de partid și de stat tineretului nostru universitar determină din ce în ce mai mulți absolvenți ai liceelor să urmeze învățămîntul superior.

Numărul specialităților indicate de elevi (95), deși nu e satisfăcător, reprezintă totuși un pas înainte față de cele 36 de specialități în care profesează părinții elevilor respectivi. Trebuie totuși să menționăm că informarea profesională a elevilor și a părinților acestora rămîne o problemă încă nerezolvată. Ea va trebui realizată atît în sens orizontal („evantaiul debușeurilor"), cît și pe verticală („ierarhia profesională") [8].

Din cauza carențelor în informarea lor profesională, un număr apreciabil de elevi înclină să considere în primul rînd facultatea, ignorînd calificarea pe care i-o va asigura la absolvire. „Vreau să urmez Facultatea de comerț exterior, dar nu știu încă ce profesiune o să am dacă termin această facultate", s-a exprimat elevul I. E. din clasa a XI-a H, Liceul D. Cantemir — București. „Îmi place matematica și as

[5] Ministerul Învățămîntului, *Admiterea în învățămîntul superior*, București, 1965.
[6] Manfred Kreger, *Berufswahl — Entscheidung für's Leben*, Berlin.
[7] Dr. Pal Bakusfalvy, *Löanyok pályaválasztási problemai*, „Közneveles" nr. 13/1964, Budapesta.
[8] Gaston Sezneac, *Pour une meilleure orientation*, „L'éducation nationale" nr. 19, 1964.

urma Facultatea de matematică-mecanică, — dar nu știu ce-aș putea ieși de acolo", a spus elevul B. C. de la același liceu.

La acest punct al discuției sîntem nevoiți să introducem o paranteză, pentru a ne referi la prospectele care popularizează învățămîntul nostru superior. Multe din ele se rezumă a fi simple afișe, de un laconism sever în ceea ce privește perspectivele profesionale ale tînărului student. (Broșura oferită în 1965 candidaților la concursul de admitere în învățămîntul superior nu este nici ea prea generoasă în această privință.)

Informările profesionale realizate în școli cu precizarea calificării absolvenților și a perspectivelor de încadrare în producție au fost, de fiecare dată, primite cu interes de elevi, care ne-au cerut lărgirea informației în continuare.

Sursele de informare profesională ne-au fost indicate de elevii chestionați în următoarea ordine : 1. lecturi documentare ; 2. specialiști din producție ; 3. studenți ; 4. filme și vizite în producție ; 5. cadre didactice; 6. presa cotidiană ; 7. familie ; 8. expoziții-muzee ; 9. radio-televiziune ; 10. acțiuni ale organizației de tineret din școli.

Nu putem trece ușor cu vederea locul încă nesatisfăcător pe care îl ocupă — în această clasificare — cadrele didactice (5), familia (7) și organizația de tineret din școli (10).

Rolul școlii, al profesorilor, în orientarea profesională a elevilor este substanțial. Autorii în materie l-au subliniat întotdeauna. „Viitorul profesional al copiilor depinde într-o măsură considerabilă de perspectivele pe care le deschide școala" [9]. Elevii înșiși recunosc fără rezerve influența profesorilor : „Această alegere (profesoară — n.n.) am făcut-o încă de cînd eram în clasele primare, cînd am văzut-o pe tovarășa învățătoare că predă cu cea mai mare plăcere în fața noastră (elevul S. I. clasa a XI-a, Liceul din Ianca).

Un profesor bine pregătit, devotat obiectului și elevilor săi, influențează pozitiv alegerea profesiunii de către tineri, poate determina un adevărat „curent" spre anumite profesiuni, în legătură cu obiectul pe care-l predă. (De pildă, 22% din elevii clasei a XI-a, de la Liceul din Ianca au indicat ca profesiune viitoare electronica și fizica. În școală există un laborator de fizică, care este la dispoziția oricărui elev. De asemenea, sînt organizate un cerc de radio-amatori, un cerc științific de fizică, elevii (foarte mulți) sînt abonați la reviste de specialitate, articolele se discută în colectiv ș.a. Lucruri bune se pot spune și despre activitatea din laboratoarele moderne ale Liceului nr. 3 din Brașov. Am preferat să citățm însă Liceul din Ianca-sat, deoarece aici influența profesorului e mai directă și aproape exclusivă, în raport cu influențele primite de elevii de la Liceul nr. 3 din Brașov, unde se adaugă solicitări specifice mediului local (industrie, institut politehnic, institut pedagogic).

Cu toate aceste aspecte pozitive, acțiunile în sprijinul orientării profesionale din școli sînt încă nesistematice și neunitare. Ele sînt uneori

[9] Antoine Léon, *Psychopedagogie de l'orientation professionnelle*. Presse-universitaire de France, 1957.

vag exprimate în planurile generale de muncă ale școlilor, au un loc episodic în planurile diriginților și un caracter de campanie, fiind prezente în special în trimestrul al III-lea al clasei a XI-a, într-o suită de măsuri aglomerate. Chiar vizitele în producție ale elevilor, chemate să sprijine acțiunea, pendulează cu o influență între 0—28,88%, ceea ce e foarte puțin.

Nu emitem adevăruri noi afirmînd că posibilități încă neutilizate stau la îndemîna profesorilor și în special a diriginților, pentru animarea acțiunilor de orientare profesională. În acest scop, școala trebuie să aibă la îndemînă un sistem de orientare profesională și metodologia aplicării lui.

Familia este direct și în principal interesată în orientarea profesională a tinerilor. 83,33% din copiii inginerilor și 42,60% din copiii muncitorilor industriali au indicat profesiuni legate de industrie, însă numai în 6 cazuri aceleași specialități cu ale părinților. Lucrurile se explică dacă ținem seama că dezvoltarea tehnico-industrială a făcut să apară noi profesiuni și specialități, iar socialismul a deschis tinerilor perspective pe care părinții lor nu le-au putut avea în momentul alegerii profesiunii.

Influența familiilor reiese și din următoarele exemple :

„Vreau să urmez Facultatea de electronică... Am discutat cu fratele meu care este student și el la această facultate" (elev G. E. — clasa a XI-a B, Liceul nr. 36 București). „După examenul de maturitate aș vrea să dau examen la Institutul politehnic, Facultatea de mecanică. Am un văr student la Facultatea de mecanică la Iași. Am discutat cu el despre facultate" (elev Z. R. idem). „După absolvire vreau să urmez Școala tehnică de marină comercială din Constanța. Am doi unchi marinari care mi-au insuflat dragostea pentru profesiunea de marinar încă din copilărie" (elev C. A. — idem).

Luînd în considerație conținutul realităților noastre social-economice și aspectul moral al raporturilor dintre părinți și copii, noi nu putem absolutiza influența familiei în orientarea profesională, deși 85,76% din elevi au declarat că familiile lor sînt de acord cu alegerea făcută. Acordul familiei nu este egal însă în mod exclusiv cu influența acesteia în hotărîrea luată de tînăr — locul (7) pe care-l ocupă familia în clasificarea surselor de influență ne îndreptățește afirmația. El înseamnă însă în mod obiectiv ratificarea alegerii făcute de tînăr, de pe poziția unei încrederi profunde în orînduirea noastră socialistă, în care fiecăruia îi este asigurat, după capacități, un loc cert de muncă. „Copilul să-și aleagă profesiunea pe care o vrea. Toate sînt bune", afirmă numeroși părinți.

Influența familiei prezintă și unele aspecte negative. Ele se referă la indiferența unor părinți (1,97%), la dezacordul unuia dintre părinți (3,99%) sau al ambilor (7,10%), față de alegerea făcută de tineri. La baza dezacordului părinților cu tinerii stă, în majoritatea cazurilor, lipsa de informare a familiei. Dacă asupra tînărului elev se acționează direct în vederea unei influențe educative pentru o cît mai justă orientare pro-

fesională, nu în același mod se poate acționa asupra familiei, deși ea este chemată să influenteze, să colaboreze la acțiunea educativă a școlii. Ședințele cu părinții, în școală, au în principal ca obiect de discuție situația la învățătură a elevilor, iar lectoratele pentru părinți dezbat, între altele, problemele de orientare profesională. Iată un exemplu de lipsă de informare a părinților, cauză a dezacordului dintre ei și tînăra N. Fl. (Liceul nr. 4 Brașov) : eleva vrea să urmeze medicina, dar părinții (ambii) nu sînt de acord cu alegerea exprimată. Tata (tehnician) își vede în viitor fiica balerină, mama (funcționară) stăruie pentru Institutul de folclor. Tata ignorează faptul că în sistemul nostru de învățămînt superior nu există specialitatea coregrafie (pregătirea balerinilor începe din copilărie și se termină la nivelul școlii medii de balet), iar mama nu știe că Institutul de folclor nu este unitate de învățămînt superior, ci de cercetare științifică. Unii părinți (în special mame) greșesc dintr-o prea mare dragoste (egoistă) față de copii. Părinții tinerei L. F. (Liceul nr. 3 Brașov) sînt de acord ca fiica lor să urmeze orice institut de învățămînt superior din Brașov, „numai să nu plece de acasă".

În colaborare cu școala și cu familia, organizațiile de tineret din școli pot să împrospăteze acțiunile de orientare profesională a elevilor cu mijloace noi, atractive și convingătoare. Sugestii în această privință oferă „Scînteia tineretului", în paginile căreia preocupările pentru drumurile de viitor ale tinerei generații au un caracter permanent, precum și unele din emisiunile „Joia tineretului" de la radio-televiziune.

Una din condițiile realizării eficiente a influențelor educative în materie de orientare profesională o constituie cunoașterea și autocunoașterea aptitudinilor elevilor și dirijarea lor în dezvoltare. „Omul potrivit la locul potrivit", afirmație făcută de la începutul constituirii orientării profesionale, rămîne și astăzi la fel de actuală. În această direcție vor trebui concentrate mai mult eforturile pentru a lărgi criteriile selecției profesionale. Menționăm ca pozitiv în acest sens faptul că la concursurile de admitere din 1965, în unele facultăți (matematică-mecanică, fizică, mecanică-agricolă, mine, electromecanică minieră, metalurgie, construcții, construcții feroviare, drumuri și poduri, instalații și utilaj de construcții, hidrotehnică, agricultură și medicină veterinară) în calcularea mediilor la probele scrise s-au luat în considerare și mediile obținute de candidați în clasele VIII—XI din liceu, la disciplinele apropiate de profilul facultății (matematica, fizica, botanica sau zoologia).

O justă orientare profesională a tineretului asigură economiei naționale cadre bine pregătite, care la locul lor de muncă vor dărui în mod competent întreaga lor capacitate creatoare. Sarcinile trasate de Congresul al IX-lea al P.C.R. în sectoarele economiei și culturii, în cel al pregătirii cadrelor, impun reconsiderarea problemei orientării profesionale în cadrul unui sistem și al unei metodologii științific constituite, care să vină cu un aport substanțial în sprijinul celor trei factori principali ai problemei : școala, familia și organizația de tineret și implicit în sprijinul întregului nostru tineret școlar. Orînduirea noastră socială asigură cele mai favorabile condiții pentru aceasta.

## НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ В ЛИЦЕЕ

(Резюме)

В статье анализируются данные, полученные при проведении анкеты среди учащихся последнего класса лицея. Выбор профессии начинается еще в I—VIII-х классах; в момент фуркации 63,30% учащихся решили (или кажется, что они уже решили) по какому пути идти в будущем.

Учащиеся указали меньше специальностей, чем они существуют в наших высших учебных заведениях. Поэтому должны быть разработаны мероприятия по профессиональной информации учащихся и родителей.

Необходимо разработать систему профессиональной ориентации, с точной методологией, которая сможет придти на помощь школе, семье, молодежным организациям в решении этого вопроса.

## CERTAINS PROBLÈMES CONCERNANT L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DES ÉLÈVES DE LYCÉE

(Résumé)

L'article présente et interprète certains résultats obtenus dans une enquête effectuée parmi les élèves de la dernière classe de lycée au sujet de leur orientation professionnelle. Il en résulte que le choix de la profession commence déjà au cours des classes I—VIII. Au moment de la bifurcation, 63,30% des élèves semblent être décidés pour leurs chemins futurs.

Les élèves ont indiqué un nombre plus petit de spécialités par rapport aux spécialités sur lesquelles est profilé notre enseignement supérieur. Ceci prouve qu'il faut continuer à entreprendre des actions pour la formation professionnelle des élèves. Il faut entreprendre également des actions pour l'information des parents en ce qui concerne les possibilités d'orientation professionnelle des jeunes.

Pour élever l'orientation professionnelle au niveau d'une action scientifique et unitaire, il est nécessaire que l'on élabore un système de l'orientation professionnelle, avec une méthodologie précise, pour aider effectivement les trois principaux facteurs du problème : l'école, la famille, l'organisation de la jeunesse et, implicitement, toute la jeunesse scolaire.

## HELPING SECONDARY SCHOOL PUPILS CHOOSE THEIR FUTURE CAREER

(Abstract)

The article presents and comments on the results of an inquiry conducted with eleventh-form pupils about the choice of their future career. The figures published show that this actually occupies the minds of pupils all the way up the elementary and junior high school. At the time of forking off, on entering the senior high school, some 63.30 per cent of pupils seem to have already made their choice. However, the pupils questioned have indicated a smaller number of specialities than are provided in our higher education, which is clear evidence of their lack of information.

The authors' conclusion is that it is necessary to build up a scientific system of helping school-leavers decide in time on their future career through the agency of the school, the family and the local youth organization.

# Particularități ale procesului comparației la elevi

M. ZLATE

## PROBLEMELE CERCETĂRII

Cerințele actuale ale învățămîntului impun găsirea, cercetarea, descrierea și generalizarea celor mai eficiente operații și procedee de gîndire sau logico-didactice care să ducă la accelerarea procesului de însușire a cunoștințelor în școală. Încercările de studiere a algoritmilor gîndirii, programării învățării, structurilor logice elementare ale gîndirii — cum ar fi clasificarea, serierea [1] fenomenelor complexe care *răsar* din ele, a genezei, conținutului, ca și a influenței lor asupra formării gîndirii logice, nu sînt altceva decît expresia acestei cerințe. Investigațiile noastre experimentale se încadrează în această problematică complexă. Ele sînt orientate spre surprinderea unor particularități ale procesului comparației la elevi (cercetarea s-a făcut la clasele V—VII).

Am pornit de la premisa că comparația este una dintre „structurile" logice elementare ale gîndirii, o operație primară și elementară — părere, de altfel, larg întîlnită în literatura de specialitate. La Uşinski, de pildă „comparația este temelia oricărei înțelegeri și a oricărei judecăți"[2], iar la Secenov „cea mai prețioasă comoară intelectuală a omului" [3]. „Comparația este, adesea, prima formă a cunoașterii — scria S. L. Rubinstein... ea este totodată forma elementară de cunoaștere" [4]. Același punct de vedere este întîlnit și în unele manuale mai vechi ale unor psihologi români, ca I. Găvănescul și I. Nisipeanu [5] etc.

---

[1] Paul Fraisse et Jean Piaget, *Traité de psychologie expérimentale*, Paris, P.U.F., 1963, vol. VII.

[2] K. D. Uşinski, *Izbranie pedagoghiceskie socinenia*, Moskva, Ucipedghiz, 1945, p. 448.

[3] I. M. Secenov, *Izbranie filosofski i psihologhiceskie proizvedenia*, Moskva, Gospolitizdat, 1957, p. 358.

[4] S. L. Rubinstein, *Osnovî obşcei psihologhii*, Moskva, Ucipedghiz, 1946, p. 354.

[5] I. Găvănescul scria: „Funcțiunea mai generală, elementară și primitivă a inteligenței, funcțiunea care condiționează pe toate celelalte și care servește de criteriu al inteligenței oriunde s-ar afla ea, e simpla găsire și constatare de asemănări și deosebiri între lucruri. Această elementară operație intelectuală pregătește și face posibile pe altele mai complicate". Vezi *Psihologia*, București, Editura Universală

O a doua premisă pe care am avut-o în atenția noastră s-a referit la faptul că din comparație — la fel și din clasificare sau seriere — pot *răsări* o serie de fenomene mai complexe. La un anumit nivel însăși clasificarea și serierea *răsar* din comparație. Comparația este premisa oricărei clasificări. Mai mult decît atît, prin intermediul comparației se pot forma și contura nenumărate concepte. Prin stabilirea asemănărilor și a deosebirilor dintre obiecte și fenomene se precizează și se diferențiază în mod clar conținutul conceptelor.

În sfîrșit, o ultimă premisă de la care am pornit se referă la faptul că la nivelul cunoașterii logice, abstracte, operațiile logice elementare ale gîndirii capătă o altă coloratură și devin instrumente esențiale în progresul cunoașterii umane.

Avînd în vedere aceste premise, am abordat și am încercat să rezolvăm următoarele probleme :

I. *Influența structurii și a particularităților materialului cu care se operează asupra desfășurării comparației ; rolul desprinderii asemănărilor și deosebirilor în procesul comparației.*

Dinamica stabilirii asemănărilor și a deosebirilor reprezintă o problemă importantă, căci ea pune în lumină conținutul și structura internă a comparației. Această problemă are însă două aspecte : pe de o parte, este vorba de rolul jucat de desprinderea asemănărilor și a deosebirilor în procesul comparației, iar pe de altă parte, de rolul altor factori (vîrsta, materialul cu care se operează) asupra stabilirii asemănărilor și a deosebirilor. În legătură cu primul aspect, în literatura de specialitate găsim multe date referitoare la desfășurarea procesului comparației pe baza unor materiale care se aseamănă și mai puține pe baza unor materiale care se deosebesc. Ca urmare, s-a ajuns la concluzia că stabilirea asemănărilor este unul dintre fenomenele pivot ale activității psihice, în general, nu numai a gîndirii (L. V. Zankov, V. G. Petrova etc.) [6]. R. Dale Dick este de părere că ritmul formării conceptului este în funcție de asemănarea dintre obiecte și de numărul de exerciții [7]. În aceeași ordine de idei, H. Délacroix scria : „Conceptul se formează prin comparație... el este rezultatul unei judecăți de asemănare cu excluderea diferențelor" [8]. Fără a contesta valoarea acestor afirmații, nu putem trece cu vederea faptul că se absolutizează, oarecum, rolul jucat de stabilirea asemănărilor în formarea conceptelor și se pierde din vedere rolul jucat de desprinderea deosebirilor. În legătură cu cel de-al doilea aspect, H. Wallon și

---

Alcalay, 1929—1930, ediția a 22-a, p. 196. „Comparația este esența cugetării sau gîndirii" — scria I. Nisipeanu în *Elemente de psihologie*, București, Editura librăriei H. Steinberg, 1924—1925, p. 181.

[6] După G. S. Kostiuk, *Problemele psihologiei gîndirii*, în vol. *Psihologia în U.R.S.S.*, București, Editura științifică, 1963 p. 204.

[7] R. Dale Dick, *Formation and generalization of concepts as a function of similarity and amount of training*, American Journal of Psychologie,. nr. 4, 1963, p. 607—616.

[8] H. Délacroix, *Les opérations intellectuelles*, în G. Dumas, *Nouveau traité de psychologie*, vol. V, Alcan. Paris, 1936, p. 111—112.

G. Ascoli arată că stabilirea asemănărilor trece treptat din planul senzorial în planul categorial și că o dată cu vîrsta diminuează tendința copiilor de a indica de preferință deosebirile [9]. Așadar, cei doi autori pun stabilirea de preferință a asemănărilor sau deosebirilor pe seama vîrstei. A. I. Kagalneak, studiind problema dezvoltării priceperii copiilor de a compara obiecte și fenomene, pune același fenomen pe seama materialului cu care se operează : astfel operarea cu un material verbal facilitează stabilirea asemănărilor, iar operarea cu un material neverbal a deosebirilor [10].

Noi am pornit de la ipoteza că, deși desprinderea asemănărilor are un mare rol în comparație, nu trebuie să pierdem din vedere și rolul desprinderii deosebirilor care, de regulă, contribuie la individualizarea conceptelor. De asemenea, credem că stabilirea cu precădere a asemănărilor sau a deosebirilor, în afara faptului că este în funcție de vîrsta subiecților și de prezentarea intuitivă sau verbală a materialului, depinde, într-o măsură mai mare, de natura, de structura, de particularitățile materialului cu care se operează. Într-un fel va decurge compararea unor obiecte asemănătoare și în alt fel a unora deosebite sau aparent deosebite. De aci se desprinde și necesitatea practică de a studia modalitățile concrete de înțelegere a comparației de către elevi, de a vedea dacă această operație este formată și mai ales dacă are un caracter operant. C. Rădulescu-Motru accentua asupra necesității conștientizării comparației. „Fără conștiința comparației — scria el — n-ar fi fost niciodată posibilă abstracția" [11]. În unele lucrări mai recente [12], accentul este pus pe transformarea comparației în procedeu logico-didactic.

2. *Influența similitudinii, deosebirii și aparenței în comparație.*

Cercetările au arătat că procesul de conștientizare a asemănărilor nu presupune cu rigurozitate conștientizarea deosebirilor și invers (N. P. Ferster) [13]. Acest lucru se poate însă realiza prin introducerea în procesul comparației a unui al treilea obiect, într-o anumită privință deosebit de obiectele comparate (M. N. Uşakova) [14]. Al. Roșca este de părere că deosebirea dintre obiectele comparate nu trebuie să fie prea

---

[9] H. Wallon et G. Ascoli, *Comment l'enfant sait classer les objets*, „Enfance", nr. 5, 1950.

[10] A. I. Kagalneak, *Razvitie u detei umenia sravnivat predmeti i iavlenia*, „Nacialnaia școla", nr. 1, 1958.

[11] C. Rădulescu-Motru, *Curs de psihologie*, Editura Librăriei Socec et Co. S. A., 1929, p. 192.

[12] Rodica Codreanu, *Dezvoltarea capacității de comparație în procesul de învățămînt*, „Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Series Psychologia-Paedagogia", Cluj, 1962, p. 73—102.

[13] N. P. Ferster, *Proțes sravnenia u detei mladșevo școlnovo vozrasta*, „Izvestia A.P.N.", R.S.F.S.R., nr. 12, 1947.

[14] M. N. Uşakova, *Rol sravnenia pri formirovanii predstavlenii u uciașihsia trețevo clasa*, „Izvestia A.P.N.", R.S.F.S.R., nr. 76, 1956

mare, deoarece se pot obține rezultate negative [15]. Noi ne-am propus să urmărim cum este influențată comparația de asemănarea foarte mare a unor obiecte, de deosebirea mare dintre ele, precum și de aparența asemănării sau a deosebirii la nivel senzorial.

3. *Eficiența operării pe baza unui material verbal sau neverbal în procesul comparației.*

Referitor la această problemă, în literatura de specialitate există date neconcordante [16]. Unii autori (mai ales E. Heidbreder), care au studiat formarea conceptelor utilizînd material verbal și neverbal, arată că procesul respectiv este facilitat de operarea pe bază de material neverbal. Alți autori (A. V. Skripcenko, L. I. Anțiferova, S. L. Rubinstein, Al. Roșca etc.), refăcînd unele experimente ale psihologului american Ednei Heidbreder, sau efectuînd altele noi, ajung la concluzii opuse: cel care facilitează rezolvarea adecvată a sarcinii este materialul verbal și nicidecum cel neverbal. Am încercat să studiem rolul și influența materialului verbal și neverbal în cadrul procesului de comparație, gîndindu-ne mai ales la unele consecințe practice, metodice, privind realizarea în clasă a comparațiilor.

## Metodica cercetării

Am organizat un experiment de comparare — pe baza unui material de științe naturale — în două variante.

*În prima variantă* — proba de comparare pe baza unui material verbal — subiecții trebuiau să compare două animale a căror denumire era scrisă pe un cartonaș ce se afla în fața lor.

*În varianta a doua* — proba de comparare pe baza unui material intuitiv — subiecții aveau sarcina de a compara două animale, avînd în față imaginea acestora.

Cele două variante s-au desfășurat sub forma unor discuții individuale cu subiecții care trebuiau să răspundă la diferite întrebări (întotdeauna aceleași). Corespunzător întrebărilor ce se puneau, fiecare variantă avea trei momente distincte. În primul moment, subiectul trebuia să răspundă la întrebarea: „Ce știi despre... (se pronunța numele animalelor)", în al doilea moment la întrebarea „Acestea două (se pronunța numele animalelor) pot fi comparate între ele? Dacă da, de ce? Dacă nu, de ce?" și în sfîrșit în al treilea moment să răspundă la întrebarea „Ce asemănări și ce deosebiri cunoști că există între... (se pronunța denumirea animalelor date spre comparare)".

În fiecare variantă subiecții au comparat: a) animale din aceeași clasă foarte asemănătoare între ele (rața și gîsca); b) animale din ace-

[15] Al. Roșca, *Ușurarea activității de abstractizare și generalizare prin neutralizarea inducției negative în cadrul stimulenților complexi*, „Revista de psihologie", nr. 1—2, 1956.

[16] Vezi Al. Roșca, *Gîndirea*, în *Tratat de psihologie experimentală*, Editura Academiei R.P.R., 1963, p. 181—186.

eași clasă, dar deosebite la nivel senzorial (iepurele și liliacul) ; c) animale din clase diferite, foarte deosebite între ele (broasca și calul) ; d) animale din clase diferite, dar asemănătoare la nivel senzorial (balena și crapul) *.

Experimentul de bază a fost continuat cu unul de control : în fața subiectului se așezau toate cartonașele cu denumirea sau cu imaginea animalelor — conform variantei respective —, se arăta unul dintre ele și subiectul trebuia să spună cu care dintre celelalte animale se aseamănă cel mai mult și de care se deosebește cel mai mult. Se cerea întotdeauna și motivarea răspunsului dat. După terminarea experimentului de control, subiectul trebuia să răspundă la întrebarea : „Ce înțelegi tu prin comparație ?"

La experimente au participat elevi din clasele V—VII de la Școala generală numărul 65 din București (cîte 20 din fiecare clasă, repartizați în grupe de cîte 10 pentru fiecare variantă). La fiecare variantă au participat deci cîte 30 elevi care au răspuns la toate întrebările puse referitoare la cele patru perechi de animale. În total au fost obținute și prelucrate 1260 răspunsuri ale elevilor.

Datele culese le vom grupa în funcție de problematica cercetării.

## Prezentarea și interpretarea rezultatelor

1. Toate momentele experimentului au pus în lumină influența importantă pe care o au structura și particularitățile materialului în procesul comparației. Această influență s-a manifestat în trei direcții : a) asupra orientării inițiale spontane a elevilor în rezolvarea sarcinii ; b) asupra răspunsului la întrebarea „acestea două pot fi comparate între ele ?" ; c) asupra procesului de stabilire a asemănărilor și a deosebirilor.

a) Primul moment al experimentului a evidențiat cîteva modalități tipice de orientare a elevilor în sarcina primită. Astfel, deși nu li se cerea să stabilească asemănările și deosebirile dintre animalele indicate, ci să spună „ce știu despre...", cei mai mulți dintre ei au realizat acest lucru fără prea mari dificultăți. Comparațiile realizate în lipsa sarcinii directe date de experimentator au fost denumite de noi, în mod convențional, comparații spontane. Unele dintre ele sînt integrale (se realizează la toate perechile de animale din toate punctele de vedere), altele sînt parțiale (se realizează numai la anumite perechi de animale, doar din cîteva puncte de vedere). Există și o altă categorie de elevi a căror conduită — caracterizată prin nerealizarea în mod spontan a comparațiilor — se exprimă diferit. Astfel, unii dintre ei pun întrebarea : „cu care să încep întîi ?", iar alții iau în mînă cartonașul cu denumirea sau cu desenul animalului, descriu animalul respectiv fără nici o raportare la celălalt, lasă cartonașul jos, îl iau pe celălalt și continuă în același mod.

* Pentru a ușura expunerea noastră, animalele asemănătoare sau deosebite la nivel senzorial vor fi denumite, de aci încolo, animale *aparent asemănătoare* și respectiv *aparent deosebite*.

În tabelul nr. 1 dăm repartizarea numărului elevilor corespunzător celor două tipuri de orientare în sarcină.

Analizînd comparațiile spontane integrale, am constatat că procesul de gîndire al elevilor se desfășoară în strînsă dependență de toate caracteristicile materialului. Pentru problema pusă în discuție prezintă însă un incontestabil interes analiza comparațiilor spontane parțiale — realizate de cei mai mulți elevi — care sînt influențate doar de anumite caracteristici ale materialului. Ele sînt frecvente în legătură cu perechile de animale asemănătoare sau aparent asemănătoare și mai puține sau chiar de loc în legătură cu perechile deosebite și aparent deosebite. Astfel, în varianta verbală, din 21 elevi, 16 le realizează numai la perechile asemănătoare, 4 la cele asemănătoare și aparent asemănătoare și numai 1 la cele asemănătoare și aparent deosebite. În varianta neverbală, la 12 elevi din 14 le întîlnim la perechile asemănătoare, iar la 2 la cele asemănătoare și aparent deosebite.

*Tabel nr. 1*

**Orientarea elevilor**

| Clasa | Varianta | Nr. elevi | Orientarea comparativă | | Orientarea necomparativă |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Comparații spontane integrale | Comparații spontane parțiale | Lipsa comparațiilor spontane |
| a V-a | I | 10 | 1 | 8 | 1 |
| | II | 10 | 1 | 3 | 6 |
| a VI-a | I | 10 | 3 | 7 | — |
| | II | 10 | 1 | 6 | 3 |
| a VII-a | I | 10 | — | 6 | 4 |
| | II | 10 | 4 | 5 | 1 |
| Total elevi | I | 30 | 4 | 21 | 5 |
| | II | 30 | 6 | 14 | 10 |

Preocuparea elevilor de a desprinde numai asemănările conferă comparației un caracter limitat, particular, conduita lor înclinînd mai mult către acea a elevilor care nu realizează comparații de loc. (La prima vedere apare curios faptul că deosebirea sau aparența ei nu influențează în aceeași măsură gîndirea elevilor, ca și asemănarea sau aparența ei. Acest fenomen își găsește explicația în altul, asupra căruia vom stărui mai jos).

Luînd în considerație cele de mai sus, trebuie să conchidem că conduita elevilor care realizează comparații suferă influența pozitivă (în

cazul comparațiilor spontane integrale) sau limitat pozitivă (în cazul comparațiilor spontane parțiale) din partea caracteristicilor materialului cu care se operează, și că, dimpotrivă, conduita altor elevi nu suferă o asemenea influență, caracteristicile materialului neavînd nici un ecou asupra orientării gîndirii în vederea desprinderii asemănărilor și a deosebirilor.

b) Răspunsul la întrebarea „Acestea două (...) pot fi comparate între ele?" este și el influențat de structura și de particularitățile materialului cu care se operează. Dacă animalele date spre analiză sînt foarte asemănătoare între ele sau aparent asemănătoare, atunci ele pot fi comparate, dacă, însă, sînt deosebite sau aparent deosebite, atunci ele nu pot fi comparate. Motivarea acestor tipuri de răspunsuri merge pe aceeași linie : „pot fi comparate, pentru că se aseamănă" (43,33% din răspunsuri conțin această formulă), „nu pot fi comparate, pentru că se deosebesc" (34,16% răspunsuri). În afara acestor tipuri de răspunsuri extreme, am mai întîlnit și alte două tipuri : „da, pot fi comparate, pentru că se deosebesc", sau „da, pot fi comparate, pentru că au asemănări și deosebiri". Aceste tipuri mai puțin întîlnite (5,83% și respectiv 16,66%) au o răspîndire aproape uniformă la toate grupele de animale. Cele patru tipuri de răspunsuri obținute le expunem în tabelul nr. 2.

*Tabelul nr. 2*

**Tipuri de răspunsuri obținute în momentul al doilea al experimentului**

| Exemplare comparate | Varianta | DA (asemănări) | | | NU (deosebiri) | | | DA (deosebiri) | | | DA (asemănări și deosebiri) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | C | | | l | | a | s | | | a | | |
| | | V | VI | VII | V | VI | VII | V | VI | VII | V | VI | VII |
| Asemănătoare | I | 5 | 6 | 10 | 1 | — | — | 1 | 1 | — | 3 | 3 | — |
| | II | 8 | 7 | 4 | 2 | 1 | — | — | — | — | — | 2 | 6 |
| Aparent deosebite | I | 1 | 3 | 5 | 4 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 |
| | II | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 6 | — | 1 | — | — | — | 1 |
| Deosebite | I | — | — | 2 | 4 | 8 | 8 | 2 | 1 | — | 4 | 1 | — |
| | II | 2 | — | 3 | 7 | 10 | 7 | 1 | — | — | — | — | — |
| Aparent asemănătoare | I | 5 | 6 | 4 | — | — | 5 | 1 | 1 | 1 | 4 | 3 | — |
| | II | 8 | 8 | 5 | 2 | 1 | — | — | — | — | — | 1 | 5 |
| Total elevi | I | 11 | 15 | 21 | 9 | 11 | 16 | 6 | 4 | 2 | 14 | 10 | 1 |
| | II | 23 | 19 | 15 | 16 | 17 | 13 | 1 | 1 | — | — | 3 | 12 |

După cum vedem, particularitățile materialului au orientat gîndirea fie numai spre desprinderea asemănărilor — și atunci comparația a fost posibilă —, fie numai spre desprinderea deosebirilor — și atunci uneori comparația a fost posibilă —, iar alteori (de fapt, de cele mai multe ori) nu a fost posibilă. În felul acesta se explică și faptul că mulți elevi n-au realizat comparații spontane parțiale și la grupul animalelor deosebite. Pentru ei acestea nu pot fi comparate și ca atare le descriu separat. De aci se desprinde necesitatea îmbinării, stabilirii asemănărilor și a deosebirilor (ca în ultimul tip de răspunsuri).

Primele trei categorii de răspunsuri, care limitează sau exclud posibilitatea realizării comparației, își găsesc explicația, pe de o parte, în faptul că în viața de toate zilele comparația este redusă adeseori fie numai la „a se asemăna", fie numai la „a se deosebi", iar pe de altă parte, în însuși materialul care a furnizat (cum de altfel a fost și în intenția noastră) o anumită categorie de informații. Aspectele subliniate își găsesc explicația și în aceea că, de cele mai multe ori, elevii nu au conștientizat în mod adecvat conținutul comparației sau — ceea ce este și mai grav — conștientizarea merge doar într-un anumit sens (particular, limitat, adeseori chiar eronat) și aceasta pentru că în procesul de învățămînt nu se pune un accent deosebit pe latura operatorie a gîndirii. Se urmărește predarea cunoștințelor, dar nu și sistemul operațiilor care ajută însușirea mai rapidă a lor și care face ca ele să devină operante. Trebuie să arătăm că în unele experimente mai vechi am obținut rezultate bune datorită faptului că în prealabil s-a *format* la elevi operația comparației. Ca atare, ei puteau defini corect comparația și operau practic cu ea în cele mai diverse situații. De aceea, sîntem înclinați să acordăm o mare importanță necesității ca în cadrul procesului de învățămînt să se introducă nu numai informații despre obiect, ci și informații despre operațiile necesare însușirii obiectului respectiv.

c) Rolul jucat de structura și de particularitățile materialului cu care se operează a apărut și mai clar în cel de-al treilea moment al experimentului. Analiza amănunțită a datelor — pe care le expunem în tabelul nr. 3 — ne-a dus la constatarea că în varianta verbală elevii stabilesc mai multe asemănări, iar în varianta neverbală mai multe deosebiri.

S-ar părea că operarea pe baza unui material verbal sau neverbal are o influență hotărîtoare asupra procesului de stabilire a asemănărilor și a deosebirilor. De altfel, după cum am văzut mai înainte, A. I. Kagalneak susține un asemenea punct de vedere. Analiza mai atentă a datelor experimentale ne-a condus spre alte concluzii. Constatăm că cele mai multe asemănări din varianta verbală provin din compararea animalelor asemănătoare sau aparent asemănătoare, iar cele mai multe deosebiri din varianta neverbală provin din compararea animalelor deosebite sau aparent deosebite. Dacă hotărîtoare în stabilirea asemănărilor și a deosebirilor ar fi fost operarea cu materialul verbal sau neverbal, atunci ar fi trebuit ca în varianta verbală asemănările să fie mai multe și la grupul

*Tabelul nr. 3*

**Rezultatele generale obținute în momentul al treilea al experimentului**

| Clasa | Varianta | Total asemănări deosebiri | ASEMĂNĂRI % | | | DEOSEBIRI % | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Totale | Esențiale | Neesențiale | Totale | Esențiale | Neesențiale |
| a V-a | I | 254 | 56,29 | 49,15 | 53,84 | 43,70 | 36,93 | 63,06 |
| | II | 198 | 47,47 | 35,10 | 64,89 | 52,52 | 33,65 | 66,34 |
| a VI-a | I | 241 | 50,21 | 41,32 | 58,67 | 49,79 | 32,50 | 67,50 |
| | II | 221 | 45,24 | 32,00 | 68,00 | 54,75 | 36,36 | 63,63 |
| a VII-a | I | 184 | 50,54 | 52,68 | 47,31 | 49,45 | 48,35 | 51,64 |
| | II | 239 | 48,53 | 31,89 | 68,10 | 51,46 | 34,14 | 65,85 |

animalelor deosebite sau aparent deosebite, iar în varianta neverbală deosebirile să fie mai multe și la perechile de animale asemănătoare. S-a constatat că la animalele asemănătoare, atît în varianta verbală, cît și în cea neverbală primează asemănările (în medie 76,2%), ceea ce dovedește că factorul hotărîtor, determinant, în procesul stabilirii asemănărilor și deosebirilor este materialul cu care se operează, structura și particularitățile sale. Caracteristica materialului de a fi verbal sau neverbal are mai mult o influență generală (pozitivă sau negativă) asupra îndeplinirii sarcinilor, fără a modifica însă orientarea și organizarea gîndirii. Numai structura și particularitățile materialului pot realiza acest lucru. Materialul cu care se operează constituie nu numai conținutul gîndirii, dar el este și cel care orientează și organizează întregul ei mers. Asemănarea, deosebirea sau aparența asemănării și deosebirii sînt acele caracteristici care influențează procesul de gîndire. Cu analiza lor intrăm deja în cea de-a doua problemă a cercetării noastre.

2. Ca o constatare generală se impune să precizăm faptul că în toate cele trei momente ale experimentului rolul similitudinii, deosebirii și aparenței s-a manifestat *constant, dar nu și stereotip.* Spunem *constant* deoarece similitudinea sau aparența ei incită de cele mai multe ori la stabilirea asemănărilor, iar deosebirea sau aparența ei incită la stabilirea cu precădere a deosebirilor. Spunem însă *și nu stereotip* referindu-ne nu atît la procesul stabilirii asemănărilor și a deosebirilor, cît mai ales la rolul de facilitate sau îngreunare a acestuia de către cele trei caracteristici amintite. De regulă, se consideră că similitudinea și deosebirea ușurează procesul comparației, iar aparența îl îngreuiază. Cercetările noastre au pus în evidență unele particularități asupra cărora vom stărui în continuare.

Similitudinea duce gîndirea spre surprinderea a ceea ce este comun, general și esențial, ușurînd în felul acesta formarea conceptelor. Atunci, însă cînd este prea mare (ca în cazul nostru) face ca procesul comparației să se desfășoare unilateral, prin posibilitatea redusă a desprinderii

deosebirilor. Nu este întîmplător faptul că la grupul de animale asemănătoare elevii redau cu lux de amănunte multe asemănări și foarte puține deosebiri. De exemplu, la clasa a V-a, în varianta verbală, întîlnim 82,05% asemănări și numai 17,94% deosebiri, iar la clasele a VI-a și a VII-a aproximativ 77% asemănări și 23% deosebiri. Raportul este asemănător și în varianta neverbală. Este clar că la acești elevi conceptele formate numai prin stabilirea asemănărilor au un caracter limitat, nu sînt individualizate, diferențiate, posibilitatea confundării lor existînd permanent.

Deosebirea prea mare dintre obiecte conferă comparației un caracter și mai limitat, și mai particular, prin posibilitatea redusă de desprindere a asemănărilor, pe de o parte, și prin evidențierea mai ales a deosebirilor neesențiale, pe de altă parte. Referitor la primul aspect, constatăm, la grupul animalelor deosebite, la clasa a V-a, în varianta neverbală, un procentaj de 76,19% deosebiri indicate și numai 23,80% asemănări. La clasele a VI-a și a VII-a raportul este aproximativ același. Referitor la cel de-al doilea aspect, constatăm că în ambele variante numărul deosebirilor neesențiale este mai mare decît al celor esențiale (65,78% față de 34,12 la clasa a V-a în varianta verbală, de exemplu). Dacă similitudinea prea mare influențează negativ numai individualizarea conceptelor, deosebirea prea mare dintre materialul comparat influențează negativ și asupra formării conceptelor și asupra individualizării lor.

Aparența nu influențează întotdeauna și la orice vîrstă în mod negativ procesul de comparație. Încă din primul moment al experimentului am întîlnit elevi care au realizat comparații spontane integrale și parțiale corecte, fără a lua în seamă aparența asemănării și a deosebirii. În cel de-al doilea moment al experimentului, 16,66% din elevi răspund : da — la întrebarea „Acestea pot fi comparate între ele ?", argumentînd prin aceea că au asemănări și deosebiri. Gîndirea lor nu este influențată — ca la ceilalți elevi care limitează sau exclud posibilitatea comparației — de particularitățile și de însușirile puternice, dar neesențiale ale materialului, ci, dimpotrivă, la ei comparația se realizează pe plan mintal prin selectarea însușirilor esențiale. În momentul al treilea al experimentului, cu privire la animalele aparent diferite întîlnim un mare număr de asemănări esențiale (aproximativ 75% în varianta verbală la toate clasele), iar cu privire la animalele aparent asemănătoare un mare număr de deosebiri esențiale (aproximativ 55% în varianta verbală la toate clasele).

Din cercetări s-a desprins și faptul că aparența este mai „rezistentă" la neverbal, gîndirea elevilor fiind influențată în mod pregnant de ea, spre deosebire de verbal, unde nu „rezistă", nu este luată în considerație. Influențarea gîndirii elevilor de aparență este legată și de vîrsta lor. Mai influențați sînt elevii din clasa a V-a și mai puțin cei din clasele a VI-a și a VII-a.

3. Referitor la cea de-a treia problemă a cercetării, datele experimentale obținute sînt concordante cu cele ale psihologilor care arată că

materialul verbal facilitează formarea conceptelor și deci și procesul comparației. În primul moment al experimentului, comparațiile spontane parțiale cele mai multe sînt realizate în varianta verbală (21 elevi față de 14 din varianta neverbală). Semnificativ este și faptul că numărul elevilor care nu realizează comparații este mai mare în varianta neverbală (10 față de 5). În cel de-al doilea moment al experimentului, răspunsurile de tipul „da, se compară, pentru că au asemănări și deosebiri" sînt întîlnite mai mult în varianta verbală. În sfîrșit, în momentul al treilea al experimentului, randamentul maxim se obține în varianta verbală (la clasa a V-a se stabilesc 254 asemănări și deosebiri în varianta verbală și 198 în cea neverbală, iar la clasa a VI-a 241 față de 221). Analiza asemănărilor și a deosebirilor esențiale pune în lumină același fenomen. Astfel, asemănările și deosebirile esențiale sînt stabilite cu precădere în varianta verbală, iar asemănările și deosebirile neesențiale în cea neverbală. (Vezi figura de mai jos.)

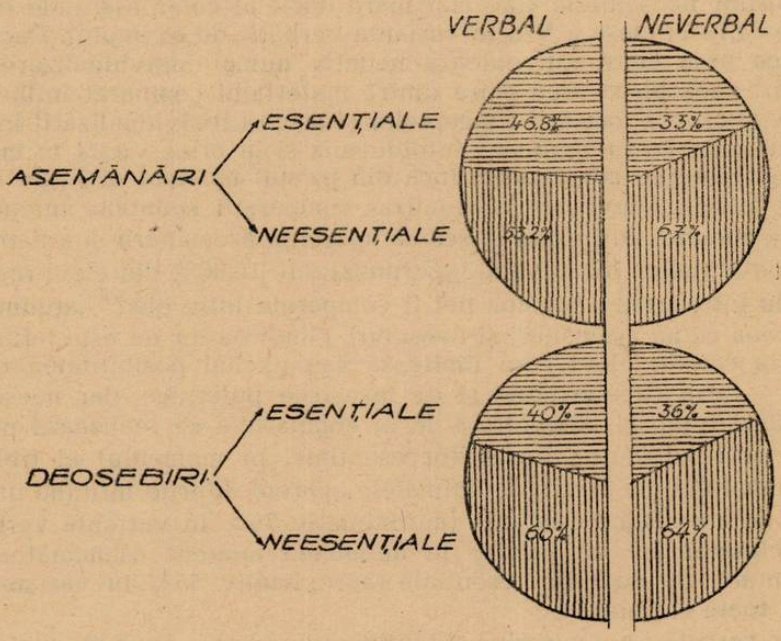



Fig. 1

Experimentul de control confirmă aceste date. În varianta neverbală, pe primul plan trec însușirile neesențiale. Un elev spune : „calul se aseamănă cel mai mult cu broasca, cu iepurele pentru că au patru picioare și cel mai puțin cu liliacul pentru că el nu zboară". Un alt elev : „balena se aseamănă cel mai mult cu rața, cu gîsca și cu broasca pentru că toate înoată și cel mai puțin cu calul și iepurele pentru că astea nu

înoată". În varianta verbală, deși însușirile nu sînt întotdeauna cele esențiale, ele sînt selectate mai riguros, sînt mai importante. Subiectul I. S. din clasa a V-a spune : „balena se aseamănă cel mai mult cu crapul pentru că au același mediu de viață și cel mai puțin cu iepurele și calul care au mediul de viață terestru".

De regulă, însă, elevii reținu cu precădere însușirile esențiale, care devin un fel de nucleu al comparației. Subiectul P. I. din clasa a VI-a spune : „iepurele se aseamănă cel mai mult cu calul, liliacul și balena pentru că toate sînt mamifere, dar și cu broasca și crapul pentru că toate sînt vertebrate". Întîlnim expuse asemănări și deosebiri aflate la un anumit nivel integrator, esențe de grad diferite. Unii elevi utilizează chiar integratorul superior de „animal". O asemenea comportare a fost rar întîlnită atunci cînd am lucrat cu imaginile. De subliniat faptul că în acest din urmă caz elevii nu operau cu noțiunea de animal, ci cu denumirile concrete ale animalelor.

Din cele de mai sus reiese importanța pe care o are punctul de plecare în comparație. Folosirea ca punct de plecare a materialului verbal facilitează realizarea comparației, deoarece, așa cum spune Lenin, „fiecare cuvînt generalizează" [18], sau, după cum spune Pavlov, cuvîntul este „semnalul semnalelor" [19], căci el conține o experiență senzorială generalizată, este un stimulent integrator. Folosirea ca punct de plecare a materialului intuitiv îngreuiază realizarea procesului comparației, de oarece stimulenții concreți sînt încărcați cu elemente neesențiale sau aparent esențiale care se „impun" gîndirii și care frînează operarea pe plan abstract cu însușirile esențiale. Această constatare are mai ales o valoare practică. Ea ne atrage atenția asupra posibilității ca în școală, la clasele a V-a și a VII-a, în realizarea comparațiilor să se opereze mai mult pe bază de material verbal.

★

Operarea cu însușirile neesențiale în cadrul procesului de comparație demonstrează faptul că această operație a gîndirii se află la un nivel inferior de dezvoltare, la nivelul cunoașterii empirice. Operarea cu esențialul, demonstrează, dimpotrivă, nivelul înalt de dezvoltare al ei, nivelul logic, abstract, structura unitară, complexă la care s-a ajuns în procesul dezvoltării. Baza comparației o formează generalul, esențialul. Comparația se formează în însuși procesul de însușire a generalului, proces care se realizează treptat, gradual, de la o esență de un anumit grad la o esență de un alt grad, de la un general complex, întreg, nedezmembrat — la un general dezmembrat [20].

În experimentele noastre am desprins existența cîtorva nivele diferite în realizarea comparațiilor, care au drept criteriu operarea sau neoperarea cu elementele generale, esențiale.

---

[18] V. I. Lenin, *Caiete filozofice*, în *Opere*, vol. 38, Editura politică, 1959, p. 271

[19] I. P. Pavlov, *Experiența a douăzeci de ani în studiul activității nervoase superioare a animalelor*, Editura Academiei R.P.R., 1953, p. 608.

[20] A. S. Savinov, *Legile logice ale gîndirii*, Editura științifică, 1961, p.172-173.

Un prim nivel îl constituie acela în care comparația se efectuează pe baza însușirilor neesențiale ale materialului. O largă vehiculare o au la acest nivel reprezentările individuale, concrete și noțiunile empirice asupra cărora elevii se opresc cu predilecție. Aparența își exercită din plin rolul său negativ, elevul comparînd însușirile care se „impun" prin tăria lor, cele aparente ale obiectelor și fenomenelor. Dacă analizăm cu atenție datele expuse în tabelul nr. 3, vom constata că în varianta neverbală numărul asemănărilor și deosebirilor neesențiale crește de la o clasă la alta. Astfel, dacă în clasa a V-a asemănările neesențiale sînt de 64,89%, în clasele a VI-a și a VII-a ele sînt de 68%. În această variantă elevii nu se mulțumesc cu expunerea a două-trei însușiri, ci, datorită materialului pe care îl au în față și mai ales datorită uitării, se orientează mai ales asupra însușirilor neesențiale. Acest nivel este întîlnit de obicei în cadrul cunoașterii empirice și are rolul de a pregăti trecerea la altele superioare.

Un al doilea nivel îl constituie acela în care comparația se realizează prin selectarea și precizarea continuă a elementelor generale și esențiale ale obiectelor și fenomenelor. Dintr-un anumit punct de vedere este cel mai complex nivel. Este nivelul în care asistăm la o „încîlcire" specifică a însușirilor esențiale și neesențiale, la o expunere a lor după principiul „acestea mi-au venit în minte", dar — cu tendința permanentă de a selecta și preciza ceea ce este mai important și esențial. Din tabelul nr. 3 constatăm, în varianta verbală, o scădere a numărului de asemănări și deosebiri stabilite de elevi, de la o clasă la alta (254 la clasa a V-a, 241 la clasa a VI-a și 184 la clasa a VII-a). Scad însă asemănările și deosebirile neesențiale și cresc cele esențiale, ceea ce demonstrează că gîndirea elevilor se eliberează din ce în ce mai mult de însușirile neesențiale, întîmplătoare ale materialului cu care se operează. Pentru elevii din clasa a VII-a expunerea a două-trei însușiri esențiale este suficientă. Preponderentă devine operarea cu însușirile abstracte.

Complexitatea nivelului provine și din faptul că uneori elevii operează cu însușirile generale și esențiale fără a fi conștienți de esențialitatea lor, deci în mod formal. Iată un exemplu din protocolul privind răspunsurile elevului B. C. din clasa a V-a : „Ai spus că iepurele este un mamifer. Ce înseamnă mamifer ?" — „Nu știu, am învățat de mult despre el" — „Crezi că această însușire de a fi mamifer este importantă pentru iepure ?" — „Nu știu... Nu cred... Mai important este că el are patru picioare și corpul acoperit cu blană". Este evident că elevul nu are formată noțiunea de mamifer. Generalul — deși există — nu este conștientizat și, de fapt, din punct de vedere operatoriu, el nu există. Desigur însă că în asemenea condiții selectarea și precizarea lui sînt mult ușurate.

Un al treilea nivel este acela în care comparațiile se realizează prin operarea cu generalul și esențialul selectat și precizat deja. Elevii stabilesc deopotrivă de bine asemănările și deosebirile esențiale. Acest nivel este specific cunoașterii logice, abstracte, el împinge cunoașterea spre desprinderea unor aspecte mai puțin cunoscute sau chiar necunoscute.

Între cele trei nivele ale comparației există nenumărate interacțiuni, punți de legătură, dar și interferențe. Nivelul complex și cel simplu, limitat de dzvoltare a comparației exprimă în mic nivelul senzorial și logic al cunoașterii umane, trecerea dialectică de la unul la altul. Astfel, comparația pregătește, prepară, facilitează trecerea de la senzorial la logic, pe de o parte, și împinge cunoașterea logică mai departe, pe de altă parte.

## Concluzii

1. Ca o concluzie generală se desprinde aceea că un anumit nivel la care se află structurat conținutul unei operații a gîndirii — cum este comparația — poate pune în evidență nivelul la care se află structurat conținutul gîndirii însăși — și mai ales latura sa operatorie.

2. Modificări în desfășurarea procesului de comparație sînt aduse de structura și de particularitățile materialului cu care se operează, ca și de prezentarea în formă verbală sau intuitivă a lui. Spre deosebire însă de prezentarea verbală sau intuitivă, care are doar o influență generală de facilitare sau de îngreuiare a desprinderii însușirilor și o influență de condiționare a acestui proces — intervenția sa manifestîndu-se pregnant mai ales în selectarea însușirilor esențiale — structura și particularitățile materialului au o influență determinantă asupra orientării și organizării mersului gîndirii.

3. Particularitățile materialului își manifestă influența lor asupra comparației în mod diferențiat. Similitudinea, ca și deosebirea mare, îngreuiază comparația, îi acordă un caracter unilateral, care constă fie în stabilirea numai a asemănărilor, fie numai a deosebirilor. Similitudinea mare are efecte pozitive asupra formării conceptelor și negative asupra individualizării lor. Deosebirea mare are efecte negative asupra ambelor aspecte. Aparența nu are întotdeauna un rol negativ. La vîrste mai mari, și mai ales atunci cînd se operează pe baza unui material verbal, ea nu este luată în seamă.

4. Operarea pe baza materialului verbal asigură un randament crescut al comparației, de aceea ar fi util ca în cadrul procesului de învățămînt să se țină seama de această constatare.

## *НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА СРАВНЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ*

*(Резюме)*

*В данной статье анализируется влияние структуры и особенностей материала на ход процесса сравнения. Автор указывает на то, что по сравнению с устной или наглядной подачей материала, структура и особенности этого материала имеют решительное влияние на ход мышления.*

*На основе проведенных экспериментов автор отличает несколько уровней в осуществлении сравнений, критерием которых является оперирование или неоперирование с общими, существенными элементами.*

## PARTICULARITÉS DU PROCESSUS DE LA COMPARAISON CHEZ LES ÉLÈVES

(Résumé)

Dans l'article, on poursuit l'influence de la structure et des particularités du matériel lequel on opère (la similitude et la grande différence, l'apparence de la ressemblance et de la différence) sur l'évolution du processus de la comparaison et on insiste sur les modalités concrètes et différenciées de ses manifestations. La présentation verbale ou intuitive n'a qu'une influence générale sur la facilité ou la difficulté de discerner les aptitudes, et son intervention se manifeste d'une manière pregnante surtout dans la sélection des aptitudes naturelles, tandis que la structure et les particularités du matériel ont une influence déterminante sur l'orientation et l'organisation de l'évolution de la pensée. Sur la base des expérimentations effectuées, l'auteur établit quelques niveaux différents dans la réalisation des comparaisons, ayant pour critère d'opérer ou de ne pas opérer avec les éléments généraux, essentiels.

## PECULIARITIES OF THE PROCESS OF COMPARISON IN PUPILS

(Abstract)

This is an analysis of the structure and peculiarities of a material for comparison (similitudes and dissimilitudes and their impact) on the process of comparison proper. In contradistinction to verbal or intuitive presentation (which has only a general influence of facilitating or hampering the understanding of certain characteristics), the structure and peculiarities of the material for comparison have a decisive influence on the organization and direction of the process of thinking. The author has conducted a few experiments (all of which are described in the article) which have enabled him to distinguish different stages in the process of establishing comparisons.

# Date noi în legătură cu înființarea catedrei de pedagogie la Universitatea din București

*IOAN N. VLAD*
Cercetător științific
la Institutul de științe pedagogice

Catedra de pedagogie nu are o vechime prea mare în învățământul nostru superior, dar preocupări de a o introduce au existat, chiar sub forma unor noțiuni elementare despre educație și instrucție, la început.

Dovada că elemente de pedagogie au fost comunicate studenților celor două academii domnești — din București și Iași — o întîlnim în operele apărute în ultima parte a secolului al XIX-lea. Iosif Moesiodacul [1], fost profesor la aceste înalte școli din Țările Românești, a tipărit la Veneția, în limba greacă, limbă de circulație europeană, lucrarea : *Tratat despre educația copiilor sau pedagoghia* (1779) [2]. Elaborarea unei asemenea lucrări scoate și mai pregnant în evidență preocuparea pentru problemele pedagogice, profesorii celor două școli înalte fiind printre primii care le fac cunoscute nu numai printre studenți, ci și în rîndurile altor intelectuali.

Apariția noii clase sociale — burghezia, care vedea în școală un instrument de servire a intereselor sale, a favorizat răspîndirea culturii și, implicit, preocuparea pentru problemele teoretice școlare. Veacul al XIX-lea reprezintă pentru noi „o epocă de renaștere, de progres, de știință și cu deosebire de mare activitate în politica națională" [3].

Traducerile din studiile sau manualele de pedagogie vădesc orientarea către probleme majore ale educației și instrucției. Primele traduceri sînt timide, dar pline de conținut. La Viena apare, pe lîngă *Carte trebuincioasă pentru dascăli* (1785) și *Noua pedagogie* a aromânului *Constantin Ucuta* (1797), iar la Buda un *Manuductor pentru învățătorii sholasticești*, probabil o compilație după H. Niemeyer [4]. Tot în același an, a apărut la Buda și traducerea făcută de Naum Petrovici după *Peda-*

---

[1] N. Iorga, *O hartă a Țării Românești din 1780 și un geograf dobrogean*, „Analele Academiei Române", seria a II-a, Tom. XXXVI, secția istorică.

[2] Emil Domocoș, *Despre tratatul de pedagogie scris de Iosif Moesiodacul*, „Revista de pedagogie", nr. 1/1965.

[3] Șt. Bîrsănescu, *Istoria pedagogiei*, în *Istoria filozofiei moderne*, vol. V. București, 1941, p. 662.

[4] *Ibidem*, p. 663.

*gogia* și metodica lui Villom. Pe bună dreptate s-a putut spune că în primele decenii ale secolului al XIX-lea pedagogia a fost și ea prezentă la afirmarea culturii românești [5] și este meritul acelor oameni de cultură care au știut să selecteze valorile capabile să promoveze dezvoltarea unei pedagogii românești [6].

Apariția acestor preocupări este deja un indiciu privind dezvoltarea pe care aveau s-o ia mai tîrziu științele pedagogice în Țările Românești. Dar era prea puțin. Era nevoie de materializarea acestor principii în planurile și programele școlare.

Despre un obiect distinct — în procesul de învățămînt — care să cuprindă într-o formă organizată complexul de probleme pedagogice nu poate fi vorba decît începînd din al patrulea deceniu al secolului al XIX-lea.

Regulamentul școlilor din Moldova, pus în aplicare în anul 1835, prevedea, printre altele, și înființarea unui *curs normal*, în care să se învețe metodul pentru creșterea și luminarea tinerimii [7]. Dar *metodul* nu era altceva decît didactica, arta de a învăța — ramură a pedagogiei care se ocupă de problemele complexe ale procesului învățării.

În acest *curs normal*, instituție pentru pregătirea învățătorilor, echivalentă unei școli medii, pedagogia apărea ca un obiect distinct, dar ca o materie extraordinară, pe care o învățau numai „acei școlari care după vîrstă și știință ar dori să îmbrățișeze epanghelma profesoriei" [8].

La București, în Academia înființată de Lazăr, s-au pregătit numeroși profesori care s-au răspîndit în centrele urbane ale țării. Pregătirea lor pedagogică a fost foarte sumară. Fiecare și-a însușit arta didactică cum a crezut mai nimerit [9]. Lucrurile nu puteau rămîne în acest stadiu. Metoda lancasteriană nu mai satisfăcea cerințele noi. Forurile școlare se ocupau tot mai stăruitor de inițierea pedagogică a cadrelor didactice. Nevoile din ce în ce mai crescînde ale societății burgheze au determinat cunoașterea pe plan european a teoriilor pedagogice, metodice și de politică școlară. De altfel, aproape toate țările europene trimiteau în schimb de experiență oameni de școală în țările cele mai avansate din răsăritul Europei [10], Franța, Elveția și mai ales Germania, unde pedagogia lui Herbart devenise un punct de atracție. August Treboniu Laurian, Gh. Costa-Foru și alții au fost trimiși în aceste țări pentru a studia organizarea învățămîntului și a lua contact cu pedagogia apuseană, unde stăruiau ideile pedagogice ale lui Pestalozzi, Fröbel și Herbart. Germania, pămîntul clasic al pedagogiei [11], suscita un viu interes din partea

[5] *Documentare pedagogică II, (Pagini de pedagogia noastră veche,* — I. C. Petrescu) Biblioteca centrală pedagogică, București, 1965, p. 28.

[6] *Ibidem*, p. 32.

[7] V. A. Urechia, *Istoria școalelor*, Tom. IV, București, 1904, p. 395.

[8] *Lucrarea citată.*

[9] I. Maiorescu, *Reflexiuni fugitive*, Buc. 1863.

[10] I. Popescu-Teiușan, *Contribuții la studiul legislației școlare românești*, E.S.D.P., București, 1963, p. 92.

[11] I. Maiorescu, *Reflexiuni fugitive*, Buc., 1863.

țărilor care își doreau un învățământ modern, corespunzător stadiului lor de dezvoltare.

În vederea organizării unei catedre „universitare" au fost trimiși să studieze planurile și programele disciplinei pedagogice la academiile din străinătate Al. Tereachia, în 1851, în Prusia [12] și I. Massim, pentru literatură și pedagogie, în 1855 [13]. De acum înainte preocuparea pentru problemele pedagogice capătă o orientare nouă. Adoptarea unor valori străine nu s-a făcut fără o încorporare fermentativă a acestora în patrimoniul culturii noastre [14].

Ivindu-se prilejul trimiterii în apusul Europei a unor noi bursieri la specializare în diferite discipline tehnice, Eforia Școalelor n-a scăpat din vedere preocuparea pentru pregătirea unui specialist în pedagogie și a solicitat Departamentului credinței de care depindeau școlile, cu raportul nr. 8 din 4 martie 1855, ca din cei patru bursieri unul să fie trimis să studieze pedagogia. Prin pregătirea la academiile apusene a unui pedagog se urmărea introducerea pedagogiei ca disciplină independentă în Academia de la Sf. Sava, unde lecțiile de pedagogie le preda I. Zalomit. Bursierul care urma să fie trimis la studii trebuia să fie recrutat din rîndurile institutorilor care predau la clasele a III-a sau a IV-a *. Durata studiilor în domeniul pedagogiei era de numai doi ani — pentru celelalte specialități tehnice era de trei ani — și bursierul respectiv urma să primească din bugetul Casei Școalelor „o bursă de 240 de galbeni anual" [15].

Pentru a se cîștiga timpul pierdut, s-au întocmit în grabă formele de organizare a concursului potrivit art. 185 din Regulamentul școlilor din 1832. Conform dispozițiilor acestui regulament se cerea ca, în primul rînd, viitorul bursier să facă dovada că a „sevîrșit cursurile gimnaziale și a dat examen la sfîrșitul fiecărui an scolastic" [16].

Deși o bursă pentru străinătate putea să tenteze pe foarte mulți institutori, totuși, la concursul fixat pentru 1 septembrie 1855, s-a prezentat doar un singur candidat: institutorul Gr. Vlădescu de la școală publică din Focșani **.

---

[12] N. Iorga, *Istoria învățământului românesc*, Editura Casei Școalelor, București, 1928, p. 296.

[13] *Ibidem*, p. 287.

[14] *Documentare pedagogică, (Pagini din pedagogia noastră veche*, — I. C. Petrescu) Biblioteca centrală pedagogică, București, 1965, p. 28.

* În acea vreme institutorii erau repartizați pe clase și nu pe tot ciclul învățământului primar. Abia după 1870, s-a pus problema rotației la întregul ciclu și chiar a repartizării pe catedre, ca în învățământul secundar.

[15] V. A. Urechia, *Op. cit.*, p. 85.

[16] *Lucrarea citată.*

** Gr. Vlădescu a fost participant la revoluția din 1848 în calitate de comisar de propagandă în fostul județ Dîmbovița, începînd de la data de 19 iunie 1848. Pentru această „nesăbuită faptă" a fost chemat în fața comisiei de anchetă instituită după înăbușirea revoluției. A se vedea lucrarea: *Documente privind anul revoluționar 1848 în Țara Românească*, București, 1962, p. 55.

Concursul riguros la care a fost supus candidatul a făcut ca respectivul candidat să nu poată obține note maxime la toate disciplinele [17]. Dar, spre a nu se pierde o bursă atît de prețioasă, pentru care se depuseseră atîtea osteneli, concurentul a fost admis și trimis la studii. Nu se cunosc încă, pînă în prezent, date în legătură cu activitatea pedagogică viitoare a fostului bursier, însă sînt dovezi concrete că în al șaptelea deceniu al secolului al XIX-lea o altă persoană a fost numită la catedra de pedagogie a Universității din București.

Legea școlară din 1864 prevedea în mod expres — prin art. 311 — înființarea de *școli normale*, în care să se pregătească viitorii profesori pentru licee și gimnazii. Legea respectivă n-a fost însă pusă în aplicare în toată întinderea ei. Aceste tipuri de școli, destinate pregătirii profesorilor, au luat ființă, printr-o lege specială, abia în 1880, cînd s-au numit *școli normale superioare*. Pînă la această dată însă s-a simțit continuu nevoia acută de cadre didactice.

Statului burghez îi trebuiau acum numeroase cadre cu calificare medie în diferite compartimente ale vieții economice și publice. Pregătirea acestora urma să se facă în școlile medii, mai ales în centre orășenești, unde burghezia avea interese proprii. În mod firesc se punea deci problema organizării facultăților de litere și științe, pentru ca ele să răspundă unui anumit moment cultural și anume să pregătească profesori pentru școlile respective. În asemenea împrejurări, „modesta" catedră de pedagogie și-a găsit și ea un loc în planul de învățămînt al acestor facultăți. Inițiativa a venit din partea decanului Facultății de litere, August Treboniu Laurian. Acesta, ținînd seama de sarcinile noi ale facultății respective, a înaintat Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice, cu raportul nr. 1 din 5 octombrie 1865, planul facultății organizate pe trei ani de studii. În rîndurile obiectelor de învățămînt a fost inclusă și catedra de pedagogie și didactică, ca un obiect distinct [18]. Se menționa, în raportul respectiv, că „Pedagogia și Didactica care în programa definitivă figurează în anul al 3-lea s-au pus în anul al 2-lea din cauza studenților de la facultatea de Sciințe care au să urmeze în 1865/6 anul al 3-lea și cel din urmă al cursurilor și care pentru cuvintele mai sus expuse *n-ar putea lăsa facultatea fără să fie urmat un curs de pedagogie și didactică*" [19] (subl. aut.). În modul acesta, se sincroniza predarea cursului de pedagogie la ambele facultăți, unde studenții, în majoritatea lor, se pregăteau pentru profesorat [20].

Conducerea Facultății de științe era și ea preocupată ca să-și organizeze programul în așa fel, încît el să corespundă acelorași comandamente ca și la Facultatea de litere. Ca atare, studenții facultății vor urma și ei, pe lîngă cursul de calcul integral și de fizică matematică, „cursul de pedagogie și didactică de la facultatea de litere" [21].

---

[17] V. A. Urechia, *Op. cit.*, p. 85.
[18] *Arhivele statului*, București, fond Ministerul Instrucțiunii, dosar 731/1865, f. 522 v.
[19] *Ibidem*, fila 537.
[20] *Ibidem*, fila 537 v.
[21] *Lucrarea citată*.

Amintitul raport al Facultății de litere și filozofie a fost aprobat de Consiliul permanent și acesta, prin *Prescriptul verbal* din 8 octombrie 1865, propunea ministrului, la punctul d : „ca să se treacă în programul și cursul de pedagogie și didactică care va fi comun studenților de la litere și sciință, însă pe anul curent numai facultativ pentru cei de la litere [22], dintr-o cauză care, în fond, n-avea nici o justificare, decît numai „Spre a nu se îngreuia prea mult pe studenți" [23]. De acum înainte catedra de pedagogie și didactică devenise comună pentru cele două facultăți menite să pregătească profesorii de care aveau nevoie școlile secundare și cele reale.

Lucrările înaintau. Consiliul permanent compus din Aaron Florian, P. Vioreanu și I. Zalomit s-a întrunit și prin „prescriptul verbal" din 7/19 aprilie 1866 [24], a propus înființarea catedrei de pedagogie și numirea profesorului respectiv. Acest proces-verbal are o întreită semnificație : a) fixa data înființării catedrei de pedagogie și didactică ca obiect distinct pentru facultățile de litere și științe ; b) urgenta începerea cursului de metodică chiar din luna aprilie 1866 și c) propunea ca C. Răceanu, licențiat în litere de la Sorbona, să fie numit profesor suplinitor la catedră.

> Avînd în vedere importanța acestui memorabil document, ne-am simțit datori să-l redăm în întregime : „Avînd în vedere necesitatea complectării facultății de Littere și filozofie din București ; Considerînd că astăzi nu există decît un singur profesor de filozofie la această facultate, adică cel de istoria filozofiei care face totodată gratuit și cursul de psychologie, logică și metafizică ; Considerînd că de s-ar numi încă un profesor de estetică, s-ar complecta deocamdată această facultate cu un număr mic de profesori, fără a se face mari cheltuieli ; Considerînd că se simte ca junii ce vor fi chemați de a professa în licee și gimnazii să treacă cel puțin în anul acesta didactica, Consiliul permanent de Instrucțiune în vederea considerentelor de mai sus este de opiniune a se înființa de acum catedra de estetică, pedagogie și didactică la zisa facultate la quare pînă la publicarea concursului după lege, să se numească provizoriu suplinitor dl. C. Răceanu, licențiat în Littere de la facultatea din Paris, iar concursul va avea loc la 26 septembrie".

Măsura propusă de Consiliul permanent prin acest proces-verbal a fost aprobată de conducerea ministerului, dar contestată de unul din membrii Consiliului permanent, profesorul secundar I. C. Massim, care, lipsind de la ședința în cauză, a revendicat pentru el, la 8 aprilie 1866, această catedră, pe considerentul că profesorul numit chiar provizoriu ca suplinitor n-a mai funcționat în învățămînt.

Consiliul permanent a decis ocuparea de urgență a catedrei de pedagogie, fapt ce era determinat de necesitatea introducerii în universitate a cursului de pedagogie, care să contribuie la formarea pedago-

---

[22] *Ibidem*, fila 639.
[23] *Lucrarea citată.*
[24] *Arhivele statului*, București, fond Ministerul Instrucțiunii, dosar 476/1866, p. 193.

gică a viitorilor profesori ce se pregăteau în facultățile de litere și științe, mai ales că rămăseseră numai trei luni pînă la terminarea cursurilor.

Interese politice cereau, probabil, să se facă numirea lui C. Răceanu, deoarece, primind procesul-verbal al Consiliului permanent cu opinia lui Vioreanu, ministrul C. A. Rosetti a pus următoarea rezoluție care, în fapt, exprima realitatea: „Conform stăruinții Consiliului... să se facă raportul pentru C. Răceanu". Mai mult ca sigur, stăruințele au fost de altă natură. Ministrul, neținînd seama de opinia separată exprimată de un membru al Consiliului permanent, a propus locotenenței domnești numirea lui C. Răceanu. Numirea s-a făcut de locotenența domnească, prin decretul nr. 641 din 14 aprilie 1866, încadrîndu-se C. Răceanu „provizoriu suplinitor la catedra de pedagogie și didactică de la facultatea de litere din București, rămînînd a se supune la concursul ce se va publica conform legii" [25].

O nou numire „arbitrară" alăturată altora (era vorba de numirea lui Petre Cernătescu) a agitat și mai mult spiritele între profesorii de la cele trei școli secundare din Capitală: Sf. Sava, Gh. Lazăr și Matei Basarab. Printr-un protest comun, semnat de un număr de douăzeci de profesori aspiranți la catedre universitare, aceștia solicitau ministrului „să pună capăt arbitrarului" și să se respecte legalitatea, motivînd în cazul de față că noul profesor de pedagogie, C. Răceanu, „n-a făcut uă-zi pre professorelle" [26].

Protestul cadrelor didactice de la școlile din Capitală reflectă poziția acelora care se vedeau amenințați de elementele tinere, a căror pregătire în universitățile apusene constituia o serioasă concurență în promovarea lor la catedrele universitare. De altfel, nici Massim nu se sprijinea pe o diplomă de specialitate. El își făcuse studiile la Sf. Sava și puțina specializare, dacă și-o făcuse în apus, nu-l îndreptățea să i se opună tînărului C. Răceanu, licențiat al unei universități cu renume mondial.

Protestul cadrelor didactice „nemulțumite" de numirile făcute în învățămîntul superior a ajuns în fața Consiliului permanent. Membrii acestui consiliu considerau că această acțiune era o lipsă de respect față de autoritatea supremă și atrăgea atenția celor „răzvrătiți" că profesorii au datoria de „a păstra în viitor respectul și bunăcuviința... și a se servi de termeni convenabili către colegii D-lor" [27].

Cît de puternice erau moravurile politicianiste și cît de ușor puteau fi influențați membrii Consiliului permanent de potentații politici o dovedește poziția „nouă" a lui D. Vioreanu care, dacă inițial opinase pentru numirea lui Massim, acum retrage creditul acordat acestuia, motivînd că numirea lui Răceanu la „Catedra de pedagogie ...nu poate justifica protestul domnilor profesori", întrucît C. Răceanu posedă o diplomă „pe care abia doi sau trei o posedă în Principatele Unite" și

[25] *Arhivele statului*, București, fond Ministerul Instrucțiunii, dosar 476/1866, fila 208.
[26] *Ibidem*, f. 233 și 236.
[27] *Ibidem*, f. 229.

are „antecedente bune : căci a fost unul din cei mai meritați elevi ai scoalelor noastre", iar cine are curajul și „capacitate mai mult decît C. Răceanu, n-are decît a primi lupta care va arunca o mai mare lumină asupra meritelor sale" [28]. După cum se vede, juristul relevă titlurile academice pe care le poseda noul numit, pe cînd semnatarii protestului nu posedau decît diplome în țară. P. Vioreanu considera că, trecînd prin focul probelor, concurenții își vor etala formația științifică și volumul cunoștințelor.

Existența unui tînăr cu o diplomă universitară obținută la Paris constituia deja un atu în plus pentru Răceanu și o imputare pentru profesorii protestatari. Răceanu nu s-a sustras concursului, numai că acesta se amîna continuu. Amînarea concursului l-a afectat pe I. C. Massim care, în fața încălcării legii, a intervenit din nou, atrăgînd atenția forurilor superioare că, deși catedra a fost dată spre suplinire și concursul a fost fixat, totuși, pînă la data de 19 septembrie „concursul nu se publică" [29] și în consecință solicită cu insistență respectarea dispozițiilor art. 367 din legea instrucției publice, adică ținerea concursului în condițiile legale.

Intervenția lui C. Massim n-a rămas fără rezultat. În cele din urmă, Consiliul permanent a fost nevoit să publice concursul pentru ocuparea catedrei.

Necesitatea înființării unei catedre similare se punea și pentru Facultatea de litere din Iași. Și acolo se fixase concurs pentru data de 29 decembrie 1866. Printre cei înscriși la acest concurs îl găsim și pe cunoscutul om de litere Ioan Meșota, doctor în filozofie, profesor la liceul românesc din Brașov. Dar și aici, aceeași practică : i se comunică de ultimă oră amînarea concursului tocmai pentru septembrie 1867 [30].

Pînă la urmă, nici la București și nici la Iași nu s-au mai ținut concursurile respective, mai ales că Răceanu a părăsit catedra prin demisie, „pentru că s-a găsit în trista poziție de a face lecțiuni numai băncilor" după cum ne informează deputatul P. Grădișteanu [31]. De altfel, datele statistice publicate în *Anuarul universității* atestă un număr extrem de redus de studenți în această vreme (la litere : 21 în anul 1864—1865 ; 12 în 1865—1866 și 7 în anul 1866—1867) [32].

Problema înființării unei catedre de pedagogie a ajuns în discuția Parlamentului cu ocazia votării bugetului pe 1867. Dar ea nu era pe placul unor deputați ca Al. Lahovari, care vedea în acțiunea aceasta un lux și se străduia pe toate căile să-i facă opoziție. Chiar M. Kogălniceanu, deși nu era opozant, nu face altceva în asemenea situație decît să constate că „majoritatea comisiei cere înființarea unei catedre de pedagogie" [33].

---

[28] *Ibidem*, f. 221.
[29] *Ibidem*, f. 274.
[30] *Ibidem*, f. 319.
[31] *Monitorul Oficial* nr. 36 din 16/28 febr. 1867, p. 265.
[32] *Anuarul Universității din București pe anul 1892—1893*, p. 23.
[33] *Monitorul oficial* nr. 36 din 16/28 februarie 1867, p. 265.

După trei ani, sub ministeriatul lui G. Mîrzescu, problema înființării catedrei de pedagogie a fost reluată sub presiunea Consiliului permanent. Se confruntau acum două opinii, antrenînd într-o dispută teoretică numeroși reprezentanți și adepți ai diferitelor partide și grupări politice. Disputa îmbrăca forme din ce în ce mai violente. Unii cereau suprimarea catedrei din buget, alții susțineau necesitatea menținerii ei. I. C. Massim, în calitate de deputat, dar și interesat în a ocupa această catedră universitară, sublinia cu un bogat arsenal de argumente, în dezbaterile parlamentare de la începutul anului 1870, rolul unei catedre de pedagogie în pregătirea viitorilor profesori; cealaltă grupă opozantă se străduia să demonstreze inutilitatea unui asemenea curs, motivînd că: pedagogia nu poate fi o știință aparte, ea neputîndu-se desprinde de filozofie; că în împrejurările respective o asemenea catedră ar constitui un lux față de numărul redus de studenți; că în pregătirea profesorilor nu este nevoie de o „artă de a învăța", fiind suficient numai să se știe ce anume trebuie să se comunice; în sfîrșit, că dacă s-ar face o concesie, ocuparea acestei catedre să aibă loc prin concurs.

Fapt și mai semnificativ este dezacordul dintre comisia bugetară a camerei și fostul ministru al școlilor, G. Mîrzescu. Pînă la acest ministru, care era cînd liberal, cînd conservator, nici un ministru nu s-a împotrivit introducerii catedrei de pedagogie în planurile de învățămînt ale facultăților care pregăteau profesori. Acest ministru retrograd și de rea-credință solicita Camerei să nu încuviințeze înființarea catedrei de pedagogie și didactică, „pentru că nu are să vă fie de nici un folos" [34]. Arta de a învăța — spunea ministrul — nu-și găsește utilitatea, întrucît el a predat bine și fără să fi învățat pedagogia.

Cu tot protestul celor care acordau importanță catedrei, ministerul n-a cedat, menținîndu-se pe aceeași poziție cu deputatul Al. Lahovary, după părerea căruia „arta de a învăța este arta de a ști ce să învețe". În zadar se zbătea deputatul Massim să convingă membrii parlamentului că fără catedra de pedagogie țara nu va avea niciodată profesori buni și că „arta de a fi professore este una din cele mai dificile", totuși, o Cameră compusă din deputați ostili culturii pedagogice, invocînd necesitatea economiilor, a respins propunerea comisiei bugetare de a se menține în buget o catedră de pedagogie la Facultatea de litere și filozofie.

Consiliul permanent și-a găsit însă în noul ministru al instrucției publice — Gh. Chițu — un aliat de nădejde. Atît comisia bugetară, cît și ministrul școalelor — Gh. Chițu — cel care luase inițiativa înființării școlii normale de învățători din Craiova [35], au fost de acord să repună știința pedagogică în drepturile sale, dar nici acum vechii săi adversari n-au încetat a-i contesta locul în cadrul învățămîntului superior ca o disciplină aparte. Ministrul, care în 1880 avea să înființeze școlile normale superioare de pregătire a profesorilor de licee și gimnazii, a întîlnit opoziția deputaților conservatori.

---

[34] *Monitorul Oficial* nr. 40 din 21 febr. — 5 martie 1870, p. 234.

[35] Ilie Popescu-Teiușan, *Istoricul Școlii normale de învățători din Craiova*, în „Anuarul școlii normale Craiova", 1870—1932, Craiova, 1932.

Cu ocazia votării bugetului instrucțiunii publice pe anul financiar 1877, deși deputații conservatori reclamau economii, (deputatul M. Burileanu cerea chiar ca profesorii „să facă act de patriotism și să predea cursurile d-lor un an doui gratis, pînă cînd țara s-ar îndrepta în financele sale") [36], erau în discuție trei catedre : cea de filologie comparată, deținută de Hașdeu, cea de arheologie, ocupată temporar de Al. Odobescu — ambele introduse încă din anul 1874, sub forma unor cursuri libere — și cea de pedagogie, care nu era ocupată de nimeni, după ce Răceanu o părăsise. Și cu acest prilej s-au înfruntat și mai aprig cele două opinii diametral opuse, însă acum susținătorii catedrei de pedagogie au găsit în ministrul școalelor un apărător hotărît să rezolve această problemă. Deputații conservatori, făcînd mereu apel la starea proastă a finanțelor țării, perorau fățarnic că într-o atare situație, chiar dacă ar dori înzestrarea Facultății de litere cu noi catedre, acest lucru ar fi cu neputință datorită stării financiare precare.

Abia acum se contura direcția în care avea să se dezvolte învățămîntul pedagogic la Facultatea de litere. Ministrul Gh. Chițu, uzînd de un bogat arsenal de argumente a demonstrat Camerei utilitatea transformării acestei facultăți, în sensul de a face din ea o școală normală de pregătire a profesorilor, facultate care trebuia să aibă „o direcție utilitară, practică de școală normală", unde să se pregătească viitorii profesori de gimnazii și licee sau „o școală normală pentru învățătorii liceali", așa cum prevedea art. 311 din Legea instrucției publice din 1864, nepusă în aplicare în această direcție.

Împotriva acelora care aduceau în discuție starea dezastruoasă a finanțelor țării, s-a ridicat deputatul V. A. Urechia, profund cunoscător al problemelor școlare și un aprig susținător al școlii rurale, și a înfruntat pe înrăiții adversari ai catedrei de pedagogie, adversari care se situau în mod vădit pe o poziție net reacționară.

> „Ce argumente se aduc contra catedrelor ? Vorbe mari ! ...Apoi cu vorbe mari totdeauna veți avea dreptate dvs. Stoarcem țara, stoarcem bani de la popor, sărmanul popor ! Să nu se zică asemenea vorbe declamatorii apropozite de școală... cu vorbe mari, negreșit că putem d-le Burileanu căpăta aplauzele tribunelor, nu și aplauzele viitorului" [37].

Aceste cuvinte ale lui Urechia găsiră ecou în conștiința majorității parlamentare, alcătuite din liberali, dar în asemenea împrejurări surprizele puteau veni chiar de la „amicii politici".

În opoziție cu acei care considerau universitatea o instituție de pregătire numai a „elitelor" politice, Urechia vedea în școală și în profesorii ei pîrghii de formare a unei culturi naționale. Pentru el, profesorul bine pregătit din punct de vedere pedagogic însemna grăbirea procesului de culturalizare.

Facultății de litere, ca și mai înainte, i se aducea învinuirea că ar avea prea puțini studenți și ar fi imprudent și inutil în atare situație să

[36] *Monitorul Oficial* nr. 22 din 29 ianuarie — 10 februarie 1877, p. 703.
[37] *Monitorul Oficial* nr. 23 din 30 ianuarie — 11 februarie 1877, p. 720.

se mai creeze noi catedre. Dar catedra de pedagogie intra în preocupările ministrului ca o necesitate stringentă și acesta nu voia să renunțe la catedra respectivă introdusă în Facultatea de litere bucureșteană cu scopul de a pregăti viitoarele cadre didactice. Alături de ministru, V. A. Urechia atrăgea atenția Camerei că Sorbona n-are decît un număr de 57 de studenți ordinari la Facultatea de litere, restul formîndu-l amatorii și acei care vin iarna să se încălzească, precum și unii studenți de la medicină și drept obligați a urma cursuri la Facultatea de litere. Acum la București numărul studenților se ridicase la 37. Numărul redus de studenți la „litere" se datora — spunea Urechia — slabei retribuții a profesorilor și nesiguranței lor în slujbă. Acestea erau elementele esențiale care determinau tineretul să se orienteze mai mult către facultățile de drept și de medicină. Adresîndu-se unui parlament ostil profesorilor, Urechia, pe un ton imperativ, dezvăluia adevărata stare de fapt: „Asigurați celor ce le urmează existența și cariera și vor fi mulți ca la drept și medicină, cariere lucrative" [38].

Fostul ministru Mîrzescu nu voia să renunțe la ideea că pedagogia avea să se emancipeze de sub tutela filozofiei, cu toate argumentele lui Chițu, care demonstra că „în toate țările din lume, în timpii moderni, pedagogia este o știință care se ocupă cu cercetarea mijloacelor celor mai bune pentru propagarea instrucțiunii și dacă astăzi instrucțiunea a ajuns unde este, mare parte datorăm metodei" [39].

Alături de intervenția puternică a ministrului Gh. Chițu, deputatul Gh. Misail susține înființarea catedrelor de filologie comparată și de arheologie, ca avînd o mare pondere în cultura noastră națională. Acesta arăta că România nu va putea ajunge a fi „Athena orientului", decît numai prin cultură, prin școală, argumentînd că „Milioane de ni s-ar cere ar trebui să dăm pentru școală care ne vor întoarce, peste cîțiva ani, foloase mai mari decît ne putem închipui". [40]

Intervenția categorică a lui Misail a împrăștiat neîncrederea față de cele trei catedre, mai ales atunci, cînd s-a subliniat aportul adus de filologul și istoricul Hașdeu, care — prin studiile sale și prin lecțiile ținute la universitate sub forma unor cursuri libere, încă din 1874 — demasca cu argumente puternice falsele teorii rösleriene.

Deputatul Nicorescu, pentru a împiedica aprobarea catedrei de pedagogie, a propus un amendament în sensul menținerii în buget numai a catedrelor de filologie comparată și de arheologie, pe considerentul că erau deja ocupate, catedra de psihologie, pedagogie și estetică, ca una care nu era ocupată de un titular, urmînd să se suprime din bugetul anului curent [41]. Ministrul Gh. Chițu, combătînd pe deputatul Nicorescu, a susținut cu tărie necesitatea transformării Facultății de litere într-un „fel de școală normală care să ne dea profesori de gimnazii și licee" [42].

[38] *Ibidem*, p. 721.
[39] *Monitorul Oficial* nr. 22 din 29 ianuarie — 10 februarie 1877, p. 704.
[40] *Ibidem*.
[41] *Ibidem*.
[42] *Monitorul Oficial* nr. 22 din 29 ianuarie 1877, p. 704.

Ministrul aprecia prevederile legii școlare din 1864 cu privire la pregătirea profesorilor,* iar cum de aproape 13 ani nu se luase nici o măsură pentru a se da ființă legală școlilor normale de pregătire a profesorilor, conform art. 311 din lege, se străduia acum să dea Facultății de litere un conținut nou, să facă din acest așezământ de cultură o școală normală superioară după sistemul celor din Franța.

Un lucru trebuie relevat : ministrul Gh. Chițu era convins că pedagogia este o disciplină de sine stătătoare, așa cum era și la universitățile din apusul Europei, o disciplină cu un obiect al său bine conturat și ca atare ea nu trebuia să mai rămînă în cadrul filozofiei.

În urma acestor prețioase lămuriri, Camera — luînd în dezbatere proiectul de buget al Ministerului Învățămîntului — a respins amendamentul lui Nicorescu, ca și intervenția prezidentului Camerei (Sihleanu) care ceruse să se restituie proiectul comisiei bugetare, spre a se revedea situația în urma intervenției deputaților opoziționiști. Punîndu-se la vot înființarea catedrei, „se primesce", urmînd ca cel care va fi numit să fie trecut în buget cu o diurnă de 3600 lei anual.

În fine, după dramatice dezbateri, catedra de pedagogie se înființează la Universitatea din București la data de 30 ianuarie 1877. Din cauza izbucnirii războiului ruso-româno-turc, abia la 1 octombrie 1878 a fost numit ca titular Ion Crăciunescu. Rămînea ca titularul care se însărcina cu predarea acestei științe să-i acorde cel puțin aceeași încredere pe care i-a acordat-o ministrul Gh. Chițu. I. Crăciunescu n-a lăsat nici o lucrare cu caracter pedagogic, dar intervențiile sale în cadrul dezbaterilor din Consiliul general al instrucțiunii vădesc totuși un om cu o solidă pregătire pedagogică.

O dată cu numirea lui C. Dimitrescu-Iași și apoi cu a lui G. G. Antonescu și I. Rădulescu-Pogoneanu, înconjurați de un tineret inimos și bine pregătit, catedra de pedagogie a Universității bucureștene își dobîndește prestigiul cuvenit, creînd o școală românească de pedagogie.

## *НОВЫЕ ДАННЫЕ В СВЯЗИ С ОСНОВАНИЕМ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ В БУХАРЕСТСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ*

*(Резюме)*

*Открытие курса педагогики в Бухарестском Университете было обусловлено необходимостью подготовки педагогов, которые должны были преподавать в гимназиях и лицеях. По этому вопросу столкнулись два мнения : первое, представители которого не позволяли отрыв педагогических знаний от философии и этики и второе, которое провозглашало независимость этого предмета.*

*Горячие споры в парламенте выдвинули и мнение других депутатов, считавших, что для того чтобы быть преподавателем необходимо иметь знания только по специальности ; в то же время много депутатов, в особенности из преподавателей и*

* Legea instrucției publice din 25 noiembrie 1864 prevedea — prin art. 259 — la facultățile de litere și filozofie trei discipline filozofico-pedagogice : I. psihologia, logica și metafizica ; II. filozofia morală (etica) și estetica și III. pedagogia și didactica.

*работников в области просвещения, увидело в этом предмете могучее орудие формирования будущих учителей и воспитателей молодежи.*

*Открывшись после долгих испытаний, кафедра педагогики при Бухарестском Университете вскоре приобрела заслуженный авторитет и смогла создать, со временем, педагогическую румынскую школу.*

## NOUVELLES DONNÉES RELATIVES À LA CRÉATION DE LA CHAIRE DE PÉDAGOGIE À L'UNIVERSITÉ DE BUCAREST

*(Résumé)*

*L'introduction d'un cours de pèdagogie à l'Universitè de Bucarest a été déterminée par la nécessité de donner une instruction pèdagogique aux futurs cadres didactiques qui devaient enseigner dans les gymnases et les lycées. A propos de la création d'une chaire séparée, deux opinions se sont confrontées: l'une qui ne voulait en aucune façon que les connaissances pédagogiques fussent séparées de la philosophie et de l'éthique, et l'autre qui soutenait fortement l'existence d'un objet d'études à part.*

*De vives disputes ont eu lieu au parlement: certains députés estimaient que pour être professeur il suffit de posséder des connaissances de spécialité, d'autres — les plus nombreux — soutenaient la nècessitè de faire de la pèdagogie un puissant instrument de formation pour ceux qui allaient se consacrer à l'instruction et à l'éducation de la jeunesse.*

*Fondée dans ces conditions et après beaucoup d'expèriences, la chaire de pèdagogie de l'Universitè de Bucarest s'est acquis un beau prestige et a pu créer, le long des années, une école pédagogique roumaine.*

## FRESH FACTS ON THE CREATION ON THE DEPARTMENT OF EDUCATION IN BUCHAREST UNIVERSITY

*(Abstract)*

*The introduction of a course in education in the curriculum of Bucharest University in the past was made necessary by the need to train prospective teachers for the junior and senior high schools. As to how this should be done, there were those who said that educational knowledge be given as part of the course in philosophy and ethics, while others wanted education to be a full-fledged subject for study.*

*The question was also a subject for debate in Parliament where various pros and cons were voiced in favour of teachers being (or not being) possessed of fundamental notions of education in addition to their special training.*

*The inception of the department of education in Bucharest University was nevertheless the starting point for the subsequent development of the Romanian school of education.*

# Considerații privind conținutul învățământului în viitoarele licee pedagogice

Viziunea anticipativă pe care ne-o propunem în legătură cu așezarea învățământului din viitoarele licee pedagogice este rezultatul unei sumare retrospective asupra celor mai valoroase realizări descifrate în existența seculară a școlilor normale românești, precum și al analizei conținutului diferitelor discipline care se predau în actualele școli și institute pedagogice de învățători. Integrarea elementelor valoroase ale trecutului în prezent și a prezentului într-o anticipare, cu scopul de a căuta o modalitate în care exigențele actualității socialiste să se obiectiveze într-un sistem de învățământ mediu pedagogic cît mai temeinic și eficient, vizează de fapt continuitatea acestuia pe o treaptă calitativ superioară.

## Filiație incontestabilă cu tradițiile valoroase

Învățământul mediu pedagogic are rădăcini adînci în perioada ultimelor două secole din istoria poporului nostru. Fostele școli normale și-au adus, de-a lungul timpului, o contribuție remarcabilă în pregătirea învățătorilor, împărțitori de valori culturale pînă în cele mai îndepărtate sate ale patriei. Despre școlile normale de la sfîrșitul secolului trecut și începutul secolului actual, ca și despre cele din perioada dintre cele două războaie mondiale, au vorbit și vorbesc, cu foarte multă căldură, atît foștii profesori cît și absolvenții, fiecare apreciindu-le, bineînțeles, dintr-un punct de vedere propriu.

În condițiile regimului burghezo-moșieresc, în școlile normale din țara noastră învățau mai ales fii de țărani cu o modestă stare materială. Cu toate greutățile în care-și desfășurau activitatea, școlile normale au pregătit învățători capabili să vină în întîmpinarea aspirațiilor culturale de veacuri ale poporului român, să participe efectiv la lupta sa pentru eliberarea națională și socială, pentru propășirea sa economică și culturală. Prin activitatea neobosită a unor oameni de știință, scriitori și profesori, în aceste instituții de cultură s-a instaurat o atmosferă de muncă sîrguincioasă și perseverentă, luminată de nobila misiune pe care avea s-o îndeplinească cea mai mare parte dintre viitorii lor absolvenți. Ca urmare a unor căutări, pentru a așeza aceste școli pe un făgaș cît mai rodnic, în îndelungata lor existență s-au cristalizat o serie de forme și genuri de activitate, între care unele au fost preluate și folosite în condițiile radical schimbate ale conținutului învățămîntului și ale caracterului democratic al școlii socialiste. Evident, acțiunea de reconsi-

derare a experienței pozitive a școlilor normale, văzută din unghiul timpului nostru, n-a ajuns la capătul ei. Domeniul fiind întins, ne îngăduim formularea unor sugestii privind dezvoltarea pe mai departe a ceea ce a fost mai bun în activitatea lor.

Este oportun, după părerea noastră, să amintim faptul că școlile normale au funcționat ca unități de sine stătătoare puternice, iar unele au constituit adevărate centre de inițiere și experimentare a celor mai bune căi, pentru a-i pregăti în așa fel pe învățători încît să se dedice profesiei cu pricepere, entuziasm și pasiune.

În aceeași ordine de idei, apreciem că poate fi luată în considerație experiența școlilor normale în selecționarea, la concursul de admitere, a acelor elevi care iubesc munca de învățător, ca o condiție a îndeplinirii obligațiilor prevăzute în planul de învățămînt și a succesului în activitatea responsabilă de mai tîrziu. Nu este un secret pentru nimeni faptul că dorința și cugetul curat al unor preadolescenți de a se dedica profesiei de învățător devin o forță constantă și cresc în intensitate, mai ales dacă ei au în față și perspectiva reîntoarcerii după absolvire, în localitățile de unde provin. Pentru a asigura încadrarea școlilor sătești cu învățători legați de viața satului, socotim că organele de învățămînt trebuie să depună o mai stăruitoare muncă de popularizare a liceelor pedagogice, în așa fel încît să fie îndrumați spre acestea, în primul rînd, cei mai buni absolvenți ai școlilor generale din satele și comunele care duc lipsă în prezent de cadre didactice. Un dezacord evident față de aceste cerințe se manifestă la actualele institute pedagogice de 2 ani, care, deși primesc absolvenți ai liceului teoretic, totuși pregătirea pedagogică a unora dintre ei nu se grefează, în totalitate, pe dorința de a se dărui cu generozitate profesiei pe care și-au ales-o.

Un alt element pozitiv din vechiul sistem de pregătire a învățătorilor ține de existența și felul de organizare a școlilor de aplicație. Acestea își desfășurau munca instructiv-educativă în localurile școlilor normale sau în imediata lor apropiere, iar învățătorii lor erau selecționați prin concurs, după criteriul valorii ridicate a pregătirii lor teoretice și metodice, a experienței în munca didactică și a promovării diverselor examene de grad. Ar fi foarte indicat, după părerea noastră, să recurgem la o asemenea experiență o dată cu înființarea liceelor pedagogice, pentru ca viitorii învățători să aibă posibilitatea să-și desfășoare practica pedagogică sub îndrumarea celor mai calificate cadre.

Modul cum era cultivată sensibilitatea și pregătirea artistică a elevilor din fostele școli normale, pentru a iubi, a cunoaște și a se pricepe în organizarea activităților din domeniul muzicii și chiar al artei teatrale, ambianța psihologică stabilită între elevii normaliști, setoși de învățătură, acțiunile practice întreprinse în scopul pregătirii lor pentru a fi prieteni devotați ai copiilor, succesiunea obiectelor în planul de învățămînt menite să le asigure formația de cultură generală și de specialitate, legătura strînsă dintre seriile de elevi păstrată după absolvire, ca și alte probleme, necesită o analiză adîncă, pentru a explora ceea ce e bun și valoros din activitatea respectivelor școli. Bineînțeles că aceste laturi pozitive, oricît de valoroase ar fi, nu pot fi preluate decît în măsura în care le împrospătăm prin raportarea lor la conținutul învățămîntului din epoca socialistă și le asimilăm cu experiența pozitivă cîștigată de actualele școli pedagogice în anii puterii populare.

## „Granițele" dintre disciplinele de cultură generală și cele care asigură pregătirea de specialitate

Funcția socială a învățătorului este aceea de a fi un factor activ al revoluției culturale ce se desfășoară în patria noastră, avînd în principal misiunea de a modela un material de o neobișnuită finețe și de o mare diversitate — copilul la vîrsta primei trepte școlare. Este deci firesc ca învățătorul să fie o personalitate integral dezvoltată, cu un larg profil umanist, filozofic, cunoscător al elementelor fundamentale din domeniul științelor realiste, temeinic pregătit din punct de vedere pedagogic și psihologic. Punctul acesta de vedere întrunește de fapt adeziunea unanimă a celor care, într-o formă sau alta, și-au făcut cunoscută părerea în legătură cu viitoarele licee pedagogice.

La enunțarea în principiu a unei asemenea necesități este important să notăm că la liceele pedagogice — a căror durată susținem să fie de 5 ani — există realmente posibilitatea cumulării în bune condiții a cunoștințelor de cultură generală cu cele de specialitate. Între aceste două laturi ale pregătirii viitorilor învățători nici nu se poate stabili o frontieră, deoarece cultura generală este pretutindeni prezentă, ca bază și condiție primordială în întreaga activitate didactică și cultural-educativă desfășurată de ei. Pregătirea lor pedagogică trebuie să fie corolarul unei largi și temeinice pregătiri de ansamblu, avînd menirea să le sporească eficiența muncii la catedră, să-i însuflețească cu arta de a expune accesibil cunoștințele și de a cunoaște particularitățile copilului de vîrstă școlară mică. Deci, în practică, aceste domenii se întrepătrund și conlucrează firesc, constituind o unitate izvorîtă din însăși esența funcției sociale a învățătorilor.

Analiza mai atentă a noțiunii de *cultură pedagogică* ne permite să tragem concluzia că aceasta intră, în același timp, și în sfera noțiunii de cultură generală și în aceea a culturii de specialitate. Astfel, cînd vorbim de liceele pedagogice și de institutele de învățămînt superior care pregătesc cadre didactice, cultura pedagogică este în mod organic parte integrantă a culturii de specialitate.

## Reexaminarea și restructurarea calitativă a conținutului unor obiecte de învățămînt

Cantitatea de cunoștințe a căror acumulare este cerută de viața contemporană crește continuu în proporții atît de mari, încît majoritatea pedagogilor admit că a sosit timpul să opereze o judicioasă și neîntreruptă selecționare calitativă a conținutului învățămîntului. În strînsă legătură cu aceasta, apare în mod imperios și necesitatea găsirii unor metode pedagogice de stimulare a dezvoltării intelectuale a tineretului școlar, în raport cu cantitatea cunoștințelor de înmagazinat.

Privind aceste considerente prin prisma cerințelor pregătirii viitorilor învățători, care trebuie să se prezinte de la o etapă la alta cu un potențial cognitiv superior, și analizînd modul cum concură o serie de discipline la formarea unei gîndiri științifice și a capacității de a opera creator în mulțimea situațiilor concrete date, apreciem că în multe sectoare ale activităților din viitoarele licee pedagogice se impune întărirea fundamentului științific al studiului.

Dintre sectoarele cele mai susceptibile de revizuire, de sistematizare și de perfecționare se impun atenției cele nouă cursuri de metodică, pe care trebuie să le parcurgă elevii din actualele școli pedagogice în anii IV și V, iar cei din institutele pedagogice de învățători în anii I și II. Desigur, bunurile culturale

pe care le împărtășesc învățătorii la clasele I—IV, fiind din domenii atît de diferite — spre deosebire de profesori care adîncesc doar una sau două specialități științifice — este firesc ca pregătirea lor pedagogică să fie obligator condiționată de cunoașterea căilor și formelor concrete care asigură însușirea volumului de cunoștințe, priceperi și deprinderi necesare la toate obiectele din planul de învățămînt. Dar, după cum valoarea unei lucrări metodice tipărite nu se măsoară prin numărul de pagini, tot așa eficiența pregătirii metodice a viitorilor învățători nu este în directă legătură cu numărul de cursuri în care e divizată. Desigur, nu putem să nu ținem seama de avantajul pe care-l prezintă angrenarea, în această muncă, a profesorilor de specialitate. Sînt însă și o serie de neajunsuri care derivă din forma în care este concepută predarea metodicilor. Dintre acestea menționăm :

— caracterul răzleț al predării cunoștințelor de metodică, care rezultă atît din împrăștierea lor în nouă cursuri distincte, cît și din neconcordanța cu activitatea din cadrul practicii pedagogice — durata pregătirii metodice prin lecții speciale prelungindu-se pînă la finele ultimului an de studii ;

— conlucrarea firească dintre didactica generală și metodici determină reluarea supărătoare, în plan teoretic, a cunoștințelor de pedagogie generală, care se particularizează în aspectele concrete ale predării fiecărui obiect de învățămînt ;

— este nejustă, după părerea noastră, o proporție egală între orele destinate practicii pedagogice și orele afectate cursurilor de metodică, știut fiind că predarea și analiza profundă a fiecărei lecții oferă un cîmp cu mult mai bogat în învățăminte, atît pentru elevii propunători, cît și pentru cei care asistă ;

— este, de asemenea, irațional numărul de ore afectat metodicilor, în raport cu locul și cu rostul obiectelor de învățămînt de la clasele I—IV ;

— în sfîrșit, prin marea cantitate de material faptic, descriptiv, care încarcă memoria și nu antrenează mecanismele gîndirii elevilor prin însăși natura structurării lui și nivelul elementar de înțelegere, se îngustează orizontul de pregătire teoretică a învățătorilor, deprinderea de a gîndi sintetic și capacitatea de a munci creator.

Am enumerat aceste neajunsuri și pentru că ele justifică, în mare măsură, de ce se creează un decalaj între formația din primii trei ani a elevilor din școlile pedagogice, cînd ei își însușesc la un nivel mai înalt cunoștințele de cultură generală — care au particularitatea de a fi în același timp și de specialitate — și ultimii doi ani de studii, cînd pregătirea pedagogică se face la un nivel științific comparativ mai redus. Față de această situație, ne exprimăm opinia că introducerea în anul IV a unui singur curs de *Didactică specială* căruia să-i fie afectate 3 ore săptămînal (în locul celor nouă cursuri de metodică existente în prezent, care însumează 11 ore săptămînal), ar fi una din soluțiile menite să înlăture inconvenientele arătate anterior și să creeze, pe această cale, posibilitatea de a acorda un loc mai mare disciplinelor prin care se asigură temeiul unei mai largi culturi generale a elevilor din liceele pedagogice. Prin această măsură, apreciem că nu ar fi prejudiciată cu nimic pregătirea metodică a elevilor, întrucît ei urmează un curs de pedagogie generală profilat pe problemele conținutului învățămîntului la clasele mici, își însușesc cunoștințe de psihologie generală și de psihologia copilului, studiază istoria pedagogiei și au un număr considerabil de ore de prac-

tică pedagogică, care se desfășoară în forme destul de variate.

Un curs de *Didactică specială* se justifică chiar dacă, din anumite puncte de vedere, părțile lui componente privind metodica predării citit-scrisului, a citirii, a aritmeticii, a istoriei, a geografiei etc. vor face oarecum un corp aparte. Este de dorit însă ca programa acestui curs să fie fructul unei munci colective, la care să participe cei mai buni metodiști din învățămîntul pedagogic mediu și superior. Pentru profesorii de pedagogie proveniți din rîndul învățătorilor, o scurtă perioadă de perfecționare, impusă de necesitatea predării cursului de *Didactică specială*, ar putea satisface exigențele unui asemenea obiect de învățămînt, realizîndu-se, în același timp, o pregătire metodică a elevilor mai eficace și mai puțin costisitoare decît cea care se face în prezent.

În cazul în care această soluție ar fi acceptată, profesorii de specialitate ar stărui mai mult pe latura pregătirii teoretice la un nivel mai înalt a viitorilor învățători, urmînd ca în paralel să-și aducă contribuția și la buna desfășurare a activităților din cadrul practicii pedagogice. S-ar reînnoda, în acest fel, la un nivel superior, firul unei tradiții valoroase a școlilor normale din trecut, cînd pregătirea metodică sub raport teoretic a învățătorilor, deși purta din punctul de vedere al conținutului stigmatul epocii respective, se făcea totuși într-un mod unitar, accentul punîndu-se pe eficiența activităților practice din școlile de aplicație.

Subliniem însă că literatura metodică, pentru toate obiectele de învățămînt care se predau la clasele I—IV trebuie în continuare stimulată și îmbunătățită, deoarece ea constituie pentru elevii liceelor pedagogice o călăuză indispensabilă în activitatea din timpul practicii pedagogice și va fi un îndrumător principal în activitatea zilnică pe care urmează s-o desfășoare ca învățători. Considerăm, de asemenea, potrivit să se inițieze în perspectiva anilor viitori alcătuirea unui singur manual de metodică pentru învățători (în unul sau două volume). Aceasta este un deziderat mai vechi al lor și poate fi înfăptuit, dacă ținem seama de rezultatele obținute pînă acum în diferitele cercetări cu caracter metodic la clasele mici.

★

Profilul și rolul învățătorului de azi se deosebesc de cele de pe timpul lui Spiru Haret. Dacă în satele oropsite de atunci, alături de învățător mai puteau fi întîlniți doar semiintelectuali de talia notarilor și, în consecință, tot el trebuia să suplinească și munca medicului, să fie și plugar desăvîrșit, prin transformările petrecute în societatea noastră, atribuțiile învățătorului au sporit nu atît sub aspect extensiv, cît mai ales sub raportul calității și intensității acțiunilor sale pentru promovarea politicii partidului, pentru răspîndirea cunoștințelor științifice și culturale în mase.

La îndeplinirea acestor sarcini de mare răspundere participă întregul corp didactic din școlile generale, personalul sanitar, tehnicienii și inginerii din cooperativele agricole de producție, precum și alte cadre care formează intelectualitatea sătească. Față de această situație, ni se pare discutabilă concepția potrivit căreia tînărul care se consacră meseriei de învățător ar trebui să aibă cunoștințe adînci în domeniul agriculturii, zootehniei, pomiculturii, horticulturii, apiculturii etc. Nu e posibil și nici necesar ca pe durata celor cinci ani de școală să îngrămădim cele mai diferite obiecte de învățămînt, mai ales că este vorba de domenii în care sînt deja cadre calificate cu pregătire medie și superioară. În do-

meniul agriculturii (cu diversele ei ramuri) viitorii învățători trebuie, după opinia noastră, să cunoască bine, prin studiul făcut la socialismul științific, politica partidului nostru pentru dezvoltarea ei intensivă și multilaterală. De asemenea, printr-o mai bună sintetizare și sistematizare a cunoștințelor din sfera științelor biologice, s-ar putea acorda o mai mare atenție acelor probleme din domeniul agriculturii de care învățătorii au nevoie în activitatea didactică. Privită prin această prismă pregătirea viitorilor învățători, apreciem că s-ar putea renunța la un curs special de „Agricultură", așa cum este prevăzut în anii I și II ai actualelor școli pedagogice. Desigur, multe cunoștințe sînt necesare și este anevoios să renunțăm la predarea lor. Dar caracteristicile sistemului de învățămînt socialist, creșterea impresionantă a nivelului cultural al maselor și lărgirea sferei lor de interes pentru problemele școlii, scot puternic în evidență imperativul unei mai temeinice pregătiri științifice de bază a învățătorilor.

★

În planul de învățămînt al viitoarelor licee pedagogice considerăm că nu-și găsește justificarea în forma în care este conceput în prezent, cursul intitulat „Pregătire pentru activități cultural-educative". Discuțiile pot fi duse și în legătură cu denumirea acestei discipline, care-și asumă nu numai sarcinile, dar și rezultatele la care concură cea mai mare parte dintre obiectele planului de învățămînt al actualelor școli pedagogice. După opinia noastră, dacă profesorii de socialism științific, limba și literatura română, istorie, științele naturii, pedagogie, muzică, educație fizică etc., vor manifesta, mai mult decît pînă acum, grija pentru a lega strîns activitățile didactice de profilul viitoarei munci cultural-educative a învățătorilor, aceștia pot oricînd, după terminarea studiilor, să se adapteze la orice formă de activitate de acest gen. Cursul de „Pregătire pentru activități cultural-educative" nu va putea suplini instructajele periodice organizate cu cadrele didactice, eficiența acestora fiind neîndoielnică îndeosebi pentru sarcinile concrete pe o anumită etapă.

Anumite teme din cursul respectiv reiau de fapt materia parcursă la alte discipline. Spre exemplu, tema despre „Revoluția culturală ca parte integrantă a revoluției socialiste" constituie o problemă a cursului de socialism științific, intersectîndu-se în plan larg și cu anumite capitole ale programei de Istoria României sau cu ultima parte a cursului de istoria literaturii române. Despre rolul învățătorilor în procesul culturalizării maselor și despre domeniile de activitate în cadrul căminului cultural se vorbește și în partea a V-a a cursului de pedagogie generală, la capitolul „Rolul și personalitatea învățătorului...". E drept că acest capitol trebuie într-adevăr lărgit ca număr de ore (s-ar mai putea adăuga 2 la cele 3 existente) și ca probleme, în sensul cuprinderii, într-o formă sintetică, logic ordonată, științific fundamentată, a sarcinilor cadrelor didactice în propaganda politică, științifico-educativă, în activitatea artistică și sportivă la sate. De asemenea, apreciem că o serie de lucrări și activități practice, ca de exemplu studierea regulamentelor de organizare și funcționare a căminelor culturale, caselor raionale de cultură etc., pot cu mult mai ușor și mai eficient să fie realizate după terminarea școlii, în cadrul acțiunilor cultural-educative la care învățătorii iau parte în mod nemijlocit.

Considerăm că ceea ce este esențial în activitatea unui învățător nu se referă numai la cadrul exterior al cunoașterii componenței corului sătesc, al cunoașterii rolului educativ al filmului, al brigăzilor artistice etc. Liceul pedago-

gic trebuie să-l înarmeze temeinic pe învățător cu cunoștințele și priceperile necesare ca să conducă corul nu „după auz", ci în spiritul rigurozității artei muzicale, să-i clarifice practic problemele artei teatrale. De asemenea, învățătorului i se cere, de pildă, să aibă cunoștințele de bază care să-i permită o analiză mai profundă a adevăratelor valori ale filmului, o apreciere făcînd referiri la scenariu, la regie, la subiect etc. Menirea liceului pedagogic este aceea de a-l introduce pe viitorul învățător, prin multitudinea obiectelor care-i determină formația umanistă, în cunoașterea unor elemente de estetică marxistă generală, în raport cu toate ramurile activității artistice, întrucît principiile mari ale unei juste orientări sînt aceleași pentru toate artele. Acestea sînt cîteva din argumentele prin care susținem că ponderea să n-o aibă aspectele de formă, descriptive, ci acelea de fond, care asigură reala dezvoltare a aptitudinilor de creație și a capacității cultural-artistice ale viitorilor învățători.

★

După părerea noastră, unele îmbunătățiri pot fi aduse și la *cursul de pedagogie generală*, prin revizuirea numărului de ore în care este predat și a ponderii formativ-instructive a diverselor sale părți. De data aceasta, întîlnim, chiar în interiorul aceleiași discipline de învățămînt, fenomenul paralelismului, prin reluarea unor probleme într-o formă amestecată și într-o varietate polivalentă de sensuri. Acest lucru se petrece mai ales la capitolul destinat analizei conținutului educației în spiritul moralei comuniste (îi sînt rezervate 28 de ore), la activitățile în afară de clasă și extrașcolare (6 ore), iar problemelor privind colaborarea dintre școală și organizațiile U.T.C. și de pionieri le sînt afectate 30 de ore, adică aproape tot atîtea cîte sînt destinate didacticii generale. De asemenea, capitolului privind conducerea și administrarea școlii îi este afectat un număr exagerat de ore (15 ore), ca și cînd conducerea școlilor generale ar fi încredințată direct absolvenților de școală pedagogică, aceștia fiind pregătiți în această direcție cu mult mai intens decît studenții din universități și institutele pedagogice de 3 ani. Deoarece spațiul nu ne permite să facem o analiză mai adîncă a programei de pedagogie generală, conchidem prin a arăta că în planul de învățămînt al liceelor pedagogice sînt suficiente 5 ore pe săptămînă de pedagogie generală (3 ore în anul III și 2 ore în anul IV), în locul celor 7 ore pe săptămînă existente la școlile pedagogice în prezent (cîte 2 ore în fiecare din anii III—IV și 3 ore în anul V).

Probleme similare sub raportul eficienței ridică și unele forme ale *practicii pedagogice*, mai ales cele desfășurate în anul III, cînd elevii de-abia încep cursul de pedagogie generală și practica pedagogică de o săptămînă, pe care elevii din anul V o fac la clasa I, în perioada 15—21 septembrie. De fapt, practica pedagogică ar putea constitui, după părerea noastră, obiectul unei discuții mai ample, la care să participe în primul rînd profesorii legați direct de procesul didactic al pregătirii învățătorilor.

## Creșterea eficienței și a ponderii unor materii de învățămînt cu rol preponderent în ansamblul culturii generale și de specialitate

Perfecționarea învățămîntului mediu pedagogic ridică în mod necesar problema creșterii eficienței și a ponderii unor discipline de învățămînt care asigură un nivel teoretic și o capacitate științifică, literară, artistică și pedagogică mai ridicată a viitorilor învățători.

Se dovedește pe deplin posibilă sporirea greutății specifice a unor materii cu rol preponderent în ansamblul culturii generale și de specialitate a viitorilor învățători, nu numai datorită timpului disponibil care s-ar crea prin selecționarea și sintetizarea chibzuită a unor discipline, prin eliminarea sau reducerea unor capitole, ci și prin realizarea propunerilor ca durata liceului pedagogic să fie de 5 ani. Sporirea duratei învățămîntului mediu pedagogic față de durata liceului teoretic dă posibilitate viitorilor învățători să-și formeze un orizont cultural și pedagogic cît mai complet, în accepția modernă, și să aibă o temeinică bază care să le asigure accesul în institutele de învățămînt superior.

În această lumină, aspecte noi ridică modul în care sînt pregătiți viitorii învățători în domeniul *științelor sociale*. Apreciem că s-ar face pași însemnați în direcția înțelegerii marilor transformări sociale ce se petrec în lume, în interpretarea evenimentelor politice interne și internaționale, în însușirea politicii științifice a partidului și a statului nostru, precum și în receptarea marilor valori umaniste, dacă în liceele pedagogice s-ar introduce studiul special al materialismului dialectic și istoric. Dacă o asemenea propunere ar fi acceptată, propunem ca ordinea în care să fie studiate disciplinile din domeniul științelor sociale pe ani de studii, în cîte 2 ore săptămînal, să fie următoarea: în anul III economia politică, în anul IV materialismul dialectic, iar în anul V materialismul istoric și socialismul științific.

Îmbunătățiri substanțiale vor trebui aduse și predării *limbii și literaturii române*, avînd în vedere, pe de o parte, faptul că viitorii absolvenți sînt chemați să predea elementele de bază ale limbii în clasele I—IV (41% din totalul activităților didactice la copiii din clasele mici sînt destinate limbii române) și, pe de altă parte, lacunele în ce privește exprimarea orală și scrisă întîlnite la unii învățători care se prezintă la examenele de grad. Fără a intra în fondul problemei, care presupune o analiză complexă, mai ales din partea specialiștilor, considerăm că reluarea studiului gramaticii în liceul pedagogic trebuie să aibă un caracter progresiv față de școala generală, nu excesiv de concentric, ca în prezent. O adîncire a studiului gramaticii ar putea fi realizată în anii I și II ai liceelor pedagogice, în cîte 2 ore săptămînal, pe baza unor programe și manuale unitare, care să-i orienteze precis atît pe elevi, cît și pe profesori, prin expunerea faptelor de limbă, comentate pe baza analizei lingvistice a textelor literare. Accentuînd, în continuare, la orele de istoria literaturii române din anii III, IV și V, considerațiile asupra formelor artistice identificînd mijloacele gramaticale și stilistice, elevii au posibilitatea să reîmprospăteze și să lărgească mereu cadrul cunoștințelor anterioare. Natura viitoarei munci a învățătorilor implică acordarea unei atenții deosebite compunerilor libere, de care profesorii de limba și literatura română trebuie să se preocupe în mod special. Este, în același timp, pe deplin justificată necesitatea introducerii unui curs de istoria literaturii universale în anii IV sau V, căruia să-i fie afectată o oră pe săptămînă.

Conținutul învățămîntului din viitoarele licee pedagogice poate și trebuie să fie ridicat pe o treaptă superioară și în domeniul *matematicii*, știință care a făcut progrese uimitoare în secolul nostru, fiind un instrument de un mare ajutor în cunoașterea a nenumărate domenii ale realității. În pregătirea elevilor din actualele școli pedagogice se iau drept etalon principal aritmetica și geometria elementară, adică disciplinele

care se predau și la clasele I—IV, adăugîndu-li-se algebra elementară și o oră pe săptămînă de trigonometrie în anul V. Dacă un asemenea unghi de vedere ar sta la baza întregului plan de învățămînt al liceelor pedagogice, în mod firesc ar trebui excluse sau trunchiate și obiecte ca fizica, chimia, astronomia, diversele ramuri ale istoriei, geografiei, științelor biologice etc. O astfel de concepție ni se pare că pune în stare de inferioritate pe absolvenții liceului pedagogic, față de cei ai liceului teoretic. Această situație ar putea fi depășită, pornind mai întîi de la premisa că adîncirea studiului matematicii, prin introducerea elementelor de analiză, de calculul probabilităților și statistică, a geometriei analitice, contribuie la dezvoltarea gîndirii și, totodată, oferă un cadru mai larg și superior de rezolvare a problemelor de matematică elementară. În al doilea rînd, o mai temeinică pregătire în domeniul matematicii, la nivelul liceului teoretic, poate asigura, în mod cert, trecerea învățătorilor la o treaptă superioară a învățămîntului, dîndu-le posibilitatea să se specializeze și în disciplinele didactice cu profil realist, corespunzător perspectivelor de dezvoltare pe care le oferă viitorul, capacității intelectuale, intereselor și aptitudinilor lor.

Un alt domeniu în care planul de învățămînt al viitoarelor licee pedagogice trebuie să ofere posibilități mai depline de pregătire a învățătorilor este acela *al muzicii și al desenului*. La aceste discipline, încadrarea școlilor generale din mediul sătesc cu profesori de specialitate este deficitară. În consecință, mulți învățători predau atît muzica, cît și desenul, la clasele V—VIII. Totodată, menționăm și atribuțiile lor pe tărîm cultural-artistic în cadrul căminelor culturale. De aceea, apreciem că la muzica vocală numărul de ore săptămînal trebuie mărit cu încă 3 față de cele existente, adăugîndu-se cîte una la fiecare din anii II, III și IV. În acest fel, din primul an pînă în ultimul an de studii, elevii vor avea cîte 2 ore de muzică vocală și cîte o oră de muzică instrumentală pe săptămînă, suficiente pentru a-și forma o pregătire teoretică și practică la nivelul cerințelor care le stau în față.

Din considerente ușor de înțeles, apreciem că *desenul*, ca disciplină de învățămînt, trebuie să figureze cu cîte o oră pe săptămînă și în anii IV și V ai viitoarelor licee pedagogice (în actualele școli pedagogice studiul desenului se încheie în anul III).

Importanța deosebită pe care o prezintă în activitatea cadrelor didactice cunoașterea *psihologiei pedagogice*, disciplină științifică conturată în ultimii ani, care studiază, din punct de vedere psihologic, procesul instructiv-educativ în condițiile lui concrete, cu scopul de a-i mări eficiența, ne determină să propunem includerea unui asemenea obiect în planul de învățămînt al liceelor pedagogice.

Oprindu-ne la aceste considerații, în încheierea articolului de față am vrea să precizăm că ideile exprimate aci pot fi discutabile. Problemele științifice și administrative ale viitoarelor licee pedagogice fiind cu mult mai complexe decît cele oglindite aici, lasă loc în mod firesc unor opinii diferite. Analiza lor și găsirea celor mai eficiente soluții de rezolvare vor duce la perfecționarea continuă a sistemului de pregătire a învățătorilor, în raport cu cerințele crescînde ce derivă din misiunea lor patriotică de a pregăti cît mai temeinic elevii la vîrsta cînd parcurg primii pași din larga călătorie a cunoașterii culturii, în formele ei diverse și infinite de manifestare.

Lector univ. *VASILE V. POPESCU*
Cercetător științific principal
la Institutul de științe
pedagogice

# Spectacolele — mijloc complex de educație

Una din cele mai frămîntate probleme ale muncii educative în școală este alegerea tematicii și stabilirea subiectelor pentru orele de dirigenție. Practica a arătat că este destul de greu să se realizeze o îmbinare judicioasă a cerințelor educative de perspectivă, mai ales în condițiile în care un diriginte răspunde de clasă timp de patru ani (la liceele care au elevi în clasele V—XII această durată poate fi de opt ani), cu cerințele imediat actuale ale fiecărui an școlar sau trimestru, fără ca temele să se repete.

Prin orele de dirigenție urmărim să-i pregătim pe elevi pentru viață, să le formăm o atitudine justă față de munca în producție, față de societate etc. Se știe că scriitorii, cineaștii, compozitorii dezbat în operele lor numeroase probleme ale vieții, că arta socialistă, reflectînd profund realitatea epocii noastre, are un puternic caracter educativ. *În anii orînduirii socialiste literatura și arta au cunoscut o continuă înflorire; au fost făurite numeroase opere de valoare, care, exprimînd în mod artistic viața bogată și munca avîntată a poporului, aduc o contribuție de seamă la dezvoltarea culturii țării, la formarea conștiinței socialiste a omului nou*, a arătat tovarășul Nicolae Ceaușescu în Raportul ținut la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.

În activitatea noastră de diriginți, putem folosi cu maximum de eficiență ideile materializate în operele intrate în patrimoniul culturii noastre naționale, în patrimoniul culturii universale, prin intermediul spectacolelor.

Spectacolele prezintă o importanță deosebită nu numai pentru educația estetică a elevilor, dar și pentru educația morală, politică, cetățenească, etică a acestora. În plus, ele constituie o rezervă inepuizabilă de idei prețioase cu care putem îmbogăți multe din temele planificate pentru orele de dirigenție. De pildă, la tema „Cum să ne comportăm în societate", vocabularul și gesturile personajului lui Alecsandri — Chiriță — m-au ajutat foarte mult să-i fac pe elevi să înțeleagă ce importanță are păstrarea măsurii în conduita noastră, pentru a nu deveni ridicoli.

Participarea în grup la spectacole contribuie la întărirea colectivelor de elevi, constituind o formă de realizare a unuia din principiile de bază ale educației socialiste — principiul educării elevilor în colectiv, prin colectiv și pentru colectiv. De altfel, în actualul stadiu de dezvoltare a societății noastre, participarea la spectacole, vizitarea expozițiilor, a muzeelor, frecventarea bibliotecilor au devenit realități cotidiene, nevoi culturale vitale pentru majoritatea populației. Elevii noștri merg cu regularitate la filme, la operă, la operetă și urmăresc cu consecvență emisiunile televiziunii.

Pe de altă parte, într-o serie de reviste — „Contemporanul", „Gazeta literară", „Cinema", „Gazeta învățămîntului", „Teatru" — s-au purtat ample discuții în legătură cu dezvoltarea și educarea simțului estetic la elevi. În cadrul unei discuții organizate în mod special, mulți participanți au cerut introducerea în planul de învățămînt al liceelor a unui curs de istoria artelor; alții au mers mai departe, cerînd introducerea unui curs de istoria cinematografiei etc.

Setea de frumos, nevoia de a merge la spectacole, sînt cerințe obiective ale contemporaneității. În același timp, trebuie să recunoaștem că unii elevi din

clasele V—VIII și chiar din clasele IX—XII văd mai mult latura distractivă a spectacolelor, ignorînd sau nesesizînd latura educativă, ținuta artistică a acestora, reținînd dintr-un spectacol mai mult aspectele exterioare: frumusețea protagoniștilor, măiestria lor în domeniul călăriei, al luptelor cu spada etc.

Din cele de mai sus, consider că pentru diriginți se desprind cel puțin două sarcini principale: prima sarcină se referă la necesitatea de a-i învăța pe elevi să urmărească în mod conștient un spectacol, să înțeleagă și să rețină conținutul de idei, mesajul operei respective, de a-i înarma cu criteriile estetice de apreciere a filmului, a piesei, a concertului etc., a interpretării actoricești, a decorurilor; cea de-a doua sarcină privește formarea la elevi a deprinderii de a stabili un raport just între timpul afectat învățăturii și timpul rezervat spectacolelor.

Cu trei ani în urmă am primit dirigenția clasei a VI-a B de la Școala generală nr. 122 din Capitală, iar în iunie 1965 elevii acestei clase au absolvit școala. Fosta clasă a VI-a B era considerată, din toate punctele de vedere, o clasă cu rezultate mai slabe. Într-o oră de dirigenție i-am întrebat pe elevi ce filme au văzut recent. Ei s-au repezit cu toții să enumere un mare număr de filme, în special de aventuri (Cartouche, Fanfan la Tulipe, Cocoșatul). I-am rugat apoi să-mi povestească acțiunea unora din ele și, lăsîndu-i intenționat să se întrerupă și să se completeze unii pe alții, m-am convins că n-au reținut decît aspectele exterioare, secundare ale filmelor respective. I-a impresionat mai ales forța unui uriaș din filmul *Cartouche* care „...a ridicat o căruță, a răsturnat-o..." etc. etc.

Le-am propus atunci elevilor mei să mergem împreună la un film. I-am lăsat în mod intenționat să se manifeste liber. Elevii au ales filmul *Carmen de la Ronda*. Constatările făcute cu această ocazie au fost următoarele: mulți elevi au venit la film într-o ținută neglijentă; unii au întîrziat și din cauza aceasta am pierdut jurnalul; elevul G. C., care, deși este bun la învățătură și disciplinat în clasă, a avut un conflict cu o persoană care se așezase din greșeală pe locul lui; elevul D. Gh., rămînînd fără loc, a ocupat un loc străin și de acolo, uitînd șapca pe cap, striga pe un coleg al său să vină lîngă dînsul. La ieșire ne-am despărțit ca și cînd lucrurile ar fi decurs perfect. La prima oră de dirigenție am analizat filmul. Se-nțelege că nu le-am dat elevilor nici o indicație, nici un plan de discuție. I-am rugat să-mi spună ce au înțeles din film și am constatat că n-au înțeles nimic. Am dat apoi citire unei cronici asupra filmului, le-am vorbit despre filmele comerciale, care, mizînd pe popularitatea unor actori de talent, pe frumusețea unor peisaje naturale, pe ariile muzicale și pe unele efecte și trucaje cinematografice, urmăresc numai profiturile, sacrificînd ideea, fondul. După aceea, am trecut la observații privind ținuta lor în timpul vizionării filmului. Deși n-au lipsit întîmplările, rîsul, supărarea etc., ultima parte a orei i-a interesat pe elevi în mod deosebit.

Le-am propus să vizionăm filmul *Codin* și au acceptat în unanimitate. De data aceasta am stabilit cu precizie ora întîlnirii, ținuta, ordinea la intrarea și ieșirea din sală etc. Le-am recomandat și o bibliografie facultativă: un fragment din cartea lui Panait Istrati: *Chira Chiralina*, articolul *Haiducii lui Panait Istrati* de Al. Oprea, publicat într-un număr al „Gazetei literare" și *Prietenul nostru Panait* din cartea *Prietenii mei scriitori* de Otilia Cazimir. Cîțiva elevi s-au oferit să citească bibliografia recomandată, iar elevul R. G. s-a angajat să ne aducă exemplarul revistei „Cinema" în care era amplu analizat filmul *Codin*.

După o asemenea pregătire, vizionarea filmului a decurs în condiții optime, iar ora de dirigenție consacrată analizei filmului a fost deosebit de antrenantă pe tot parcursul ei. Acest fapt i-a mulțumit pe elevi și i-a impresionat în mod favorabil. Voi arăta mai jos cîteva din punctele prevăzute să fie luate în discuție în desfășurarea acestei ore de dirigenție:

1. Unde se petrece acțiunea, cînd, și ce aspecte de viață ne sînt prezentate? Reușește filmul să ne înfățișeze veridic situația grea a oamenilor muncii din România burghezo-moșierească? (La această problemă am organizat în așa fel discuțiile, încît elevii să prezinte starea de mizerie a mahalalei brăilene, promiscuitatea, viața grea a copiilor, lipsa totală a celor mai elementare măsuri de igienă).

2. Caracterizarea personajelor, în special a lui Codin și a lui Adrian. Aici am intervenit — pe parcurs — cu subîntrebările: Este Codin un om bun? Dacă este bun, ce părere aveți despre atitudinea pe care o adoptă față de mama sa? Ce părere aveți despre Adrian? Dar despre „Frăția pînă la moarte"?

(Întrucît am prevăzut că discuțiile vor fi aprinse și contradictorii, ca să le dirijez just, am pus în discuție problema: dacă Codin a fost înzestrat de la natură cu un fond bun — de pildă, se poate vedea din scena cu sacii în port — cum se face că ajunge să ucidă oameni? Din ce cauză Codin nu s-a putut dezvolta armonios, de ce în ciuda calităților sale remarcabile ajunge criminal? Am reușit să obțin ca elevii să desprindă singuri concluzia că de vină este societatea care a distrus avînturile profund umane ale lui Codin.)

3. Cum falsifică societatea capitalistă relațiile de familie, relațiile dintre mamă și fiu?

(Cînd elevii au prezentat chipul mamei, altă victimă a societății nedrepte, am urmărit ca ei să reliefeze rolul nefast al propagandei religioase, al misticismului, să arate că la baza hotărîrii mamei de a-și ucide în chip atît de bestial unicul său fiu stă scopul „asigurării unui loc în rai").

4. Ce părere aveți despre modul în care înțelegea Codin lupta împotriva abuzurilor?

(Elevii au tras concluzia că eroul lui Panait Istrati n-a înțeles faptul că răzvrătirea individuală, bazată numai pe forța sa neobișnuită, nu poate duce la lichidarea exploatării omului de către om.)

5. Ce părere aveți despre interpretarea actorilor, despre imaginea și muzica filmului?

6. Are ceva comun filmul Codin cu viața scriitorului Panait Istrati?

(Elevii, mai ales cei care au consultat bibliografia recomandată, au sesizat imediat caracterul în mare parte autobiografic al filmului, dovedind acest lucru cu citate deosebit de semnificative.)

Am încheiat discuțiile cu o concluzie generală asupra filmului Codin, a locului pe care îl ocupă în realizările cinematografiei noastre, reușind astfel să sădesc și mai adînc în sufletul elevilor mei sentimentul unei îndreptățite mîndrii patriotice.

În clasa a VIII-a, de pildă, observînd că se mai manifestau unele atitudini necorespunzătoare față de muncă, am programat vizionarea filmului *Rebelul magnific*. Drama lui Beethoven, datorită surzeniei sale, a produs o impresie generală copleșitoare. Modul în care lumea „bună" îl ocolea, fidelitatea prietenilor adevărați, tot zbuciumul moral al acestui mare artist și regăsirea echilibrului său sufletesc în muncă, toate acestea au fost discutate pe larg și la o înaltă tensiune emoțională. Impresiile elevilor au fost accentuate prin audierea Simfoniei a V-a a lui Beethoven, la sfîrșitul orei de dirigenție.

Vizionarea filmelor împreună cu elevii, ca formă a muncii educative, s-a dovedit a fi eficientă și la îndemîna oricăror școli. În afară de acest fapt, filmul provoacă un interes mai mare la elevi, în comparație cu alte acțiuni.

Succesul educativ obținut prin vizionarea de filme m-a determinat să-i duc și la *teatru*. La început, adepții teatrului erau puțini față de cei ai filmului. Prima piesă la care i-am dus a fost *Chirița în provincie* de V. Alecsandri. Elevii au avut o ținută ireproșabilă. În sală și-au ocupat locurile în liniște, iar în pauză s-au tratat la bufet cu ciocolată și bomboane.

La ora de dirigenție în care am făcut analiza spectacolului am invitat pe actorul Arcadie Donos, interpretul principal din piesa vizionată. Ora s-a desfășurat în felul următor: la început cîțiva elevi pregătiți dinainte au făcut unele considerații privind conținutul de idei al piesei, scoțînd în evidență impresia deosebită pe care le-a lăsat-o interpretarea actorilor, în special a interpretului principal și a interpretului lui Guliță; s-au referit apoi la costume, decoruri și la perfecta comunicare dintre scenă și sală. După aceea, Arcadie Donos a răspuns unui mare număr de întrebări ale elevilor. Printre altele, le-a vorbit despre viața și munca sa, despre preferințele și proiectele sale. Le-a mai vorbit elevilor și despre istoricul piesei, despre colaborarea cu personalul tehnic, despre emoția actorilor și alte probleme pe care le ridică un spectacol de teatru. Elevii au aflat că, pentru interpretarea Chiriței, actorul Arcadie Donos a luat o serie de lecții de dans, de canto, de călărie, iar pentru interpretarea lui Tarzan din *Nota zero la purtare* a luat lecții de box. Cu această ocazie, elevii au înțeles că munca actorului — atît de frumoasă și de interesantă, cînd o privești din sală — este și foarte grea, plină de răspundere și că necesită o cultură aleasă.

În legătură cu desfășurarea unor asemenea întîlniri, consider necesare unele considerații de ordin metodic. De obicei, diriginții desemnează dinainte pe elevii care să pună întrebări, indicînd și întrebările pe care să le pună; unii merg atît de departe, încît le formulează ei înșiși, cerînd elevilor să le învețe pe de rost, stabilind și ordinea în care să ceară cuvîntul. Ca urmare, elevii se comportă rigid și se simt stînjeniți. O astfel de „organizare" imprimă un caracter formal întîlnirii.

Consider că asemenea întîlniri necesită o pregătire temeinică. Dirigintele trebuie să se gîndească în prealabil la problemele ce urmează a fi puse în discuție și la întrebările ce urmează a fi adresate oaspetelui. Socotesc, de asemenea, că în ora de dirigenție ce precede întîlnirea, dirigintele este dator să verifice ce anume i-a impresionat pe elevi mai mult și ce întrebări intenționează ei să pună. Numai dacă pregătirea elevilor nu-l satisface, el poate discuta cu ei problemele la care a reflectat anterior, recomandîndu-le să mai consulte bibliografia indicată (în cazul de față, comediile din ciclul Chiriței și o parte din biografia lui V. Alecsandri, partea care se referă la activitatea lui în domeniul teatrului). După o asemenea consultație, dirigintele, cunoscînd posibilitățile elevilor, este în măsură să recomande unora dintre ei problemele asupra cărora urmează să reflecteze și să ceară lămuriri. După o asemenea pregătire, cred că elevii au posibilitatea de a susține un comentariu interesant asupra unui spectacol, privind ideile, interpretările actoricești, costumele, decorurile etc. Astfel, întrebările elevilor sînt firești, decurgînd cu consecvență logică în cursul discuției. Întrebările puse trebuie să constituie aportul spontan al elevilor și să se refere, în general, la răspunsurile sau la informațiile date de oaspete.

În ce privește desfășurarea întîlnirii, sînt de părere că dirigintele trebuie să aibă rolul conducător: să prezinte pe oaspete elevilor, să dirijeze discuțiile, fără însă a încorseta acțiunea într-un cadru rigid. Într-o asemenea acțiune sînt necesare mobilitatea, elasticitatea, fantezia. Este bine ca primii elevi care iau cuvîntul să fie îndrumați de diriginte; de asemenea, sînt de acord să se stabilească dinainte care dintre elevi să ofere florile și să prezinte oaspetelui mulțumiri. Dirigintele să nu uite însă să recomande elevilor ca, în cazul în care întrebările colegilor sau răspunsurile oaspetelui le vor sugera anumite probleme interesante, ei să ceară cuvîntul fără ezitare. De pildă, un elev a remarcat că V. Alecsandri a văzut în Leonaș un personaj pozitiv, dar că Florin Vasiliu l-a interpretat în așa fel, încît i-a anihilat cu totul acest caracter. Eleva T. V. l-a întrebat atunci pe actorul Arcadie Donos dacă această interpretare nu încalcă *principiul fidelității față de text*, subliniind că în clasa lor s-a discutat mult despre necesitatea respectării textului în teatru sau a partiturii în muzică. Arcadie Donos a răspuns că în viziunea modernă a spectacolului și Leonaș este considerat drept personaj negativ, el făcînd parte din lumea celor criticați, dar că și lui i se pare că s-a pedalat prea mult pe această viziune și că la mijloc este vorba de o exagerare.

La această întîlnire interpretul Chiriței n-a fost nevoit să-și noteze un pomelnic de întrebări, pentru că, după fiecare comentariu-întrebare avea ce răspunde pe loc. Ceea ce mi-a plăcut în mod deosebit a fost faptul că, în timp ce vorbea, urmărea cu atenție fizionomiile elevilor și, îndată ce observa că vreunul se frămîntă sau îl privește întrebător, mirat sau surprins, îl provoca la discuții, dînd astfel întîlnirii un caracter amical.

În clasa a VIII-a am făcut un nou pas — ne-am dus la opereta *Tîrgul de fete* de Filaret Barbu. Genul nou de artă, tematica modernă și tratarea originală i-au cucerit cu totul pe elevi. Am organizat după aceea întîlnirea cu maestrul Filaret Barbu. De data aceasta elevii aveau o experiență în acest sens.

La întîlnire, eleva T. V. a luat prima cuvîntul, vorbind cu emoție și căldură despre tematică, realizarea muzicală a operetei *Tîrgul de fete*, apoi l-a rugat pe maestrul Filaret Barbu să le povestească cum a ajuns la ideea acestei operete și mai ales cum s-a apropiat de acest gen de artă. Cu vocea lui caldă și domoală, compozitorul le-a vorbit despre vechea lui pasiune — muzica de operetă. Le-a povestit elevilor cum, copilărind pe meleagurile bănățene — vestite prin celebrele coruri populare care au dus departe faima unui Ion Vidu, de pildă — el a îndrăgit folclorul românesc. Tot din copilărie a cunoscut și folclorul *naționalităților conlocuitoare*. Mai tîrziu, fiind student la Viena, leagănul operetei, patria lui Strauss, Lehár, Kálmán, a urmărit cu înfrigurare toate spectacolele de operetă. Atunci i-au încolțit în minte primele proiecte, pe care însă nu și le-a putut realiza pe vremea aceea. Proiectul operetei *Tîrgul de fete* a fost realizat abia în 1963, în regimul nostru socialist.

Întrucît mulți dintre elevi și-au exprimat o deosebită admirație pentru „aria Dariei", arătînd că are multă strălucire, farmec, muzicalitate și tinerețe, maestrul a început să le povestească ce mult timp a căutat melodia aceasta, fără ca multele variante care au precedat-o să-l satisfacă. Într-o noapte însă, stînd în Grădina Icoanei, un șirag de note au prins a-i murmura la ureche, apoi i-au pătruns în inimă... Așa s-a născut „aria Dariei".

Elevul F. I. a arătat cît de mult l-a impresionat forța bărbătească, perioadele ample, cu ecouri sufletești profunde ale „Cîntecului minerilor", căruia solistul Gabriel Gheorghiu, cu o remarcabilă intuiție artistică, i-a scos în evidență toate semnificațiile. Apoi compozitorul le-a mai vorbit despre o serie de aspecte privind colaborarea cu libretistul Traian Iancu, cu actrița Virginica Romanovschi, de sprijinul primit din partea artistului Ion Dacian și a întregului colectiv de artiști și tehnicieni ai Teatrului de operetă.

Înainte de a încheia, socotesc necesare cîteva considerații pedagogice în legătură cu utilizarea spectacolelor în munca de educație. După cum se știe, la baza muncii de educație stă cunoașterea profundă, multilaterală a elevilor. Această cunoaștere nu poate fi realizată numai în școală, chiar dacă dirigintele ține o strînsă legătură cu familia și cu ceilalți factori educativi, deoarece unele tendințe sau trăsături de caracter se manifestă numai atunci cînd apar condiții favorabile. Este demn de reținut faptul că în împrejurări deosebite reacțiile unor elevi constituie un element de surpriză. Cred că orice pedagog a întîlnit în activitatea sa din partea unor elevi afirmații ca: „Nu pot să-mi explic de ce am făcut cutare lucru" sau „nu înțeleg ce s-a întîmplat cu mine în cutare situație". Sub acest raport, spectacolele prezintă un dublu avantaj: în primul rînd, ne oferă ocazia să-i vedem pe elevi cum se comportă în afara școlii (în cazul nostru, în cadrul unor instituții de cultură) și, în al doilea rînd — fie și pe cale mediată — îi punem pe elevi în situații noi, îi facem să se întrebe cum ar fi procedat ei în locul personajului respectiv.

Îmi amintesc că, vizionînd filmul *Codin*, în momentul în care eroul principal își bătea prietenul, pentru că acesta călcase „legămîntul de prietenie pînă la moarte", elevul R. Gh. a exclamat: „Bine-i face!" — pentru ca, un moment mai tîrziu, cînd acesta din urmă se prăbușea lovit mortal de cuțitul lui Codin, să nu-și poată opri o exclamație de groază. La ora de dirigenție consacrată analizei filmului, elevul R. Gh., provocat să-și spună părerea, a afirmat că prietenul lui Codin a meritat bătaia, însă n-a aprobat uciderea lui. La întrebarea: Crezi că încălcarea prieteniei se poate pedepsi sau răscumpăra prin bătaie? — mai întîi elevul n-a dat un răspuns satisfăcător, dar în decursul discuției a înțeles că bătaia nu rezolvă nimic; elevul a mai observat că, de altfel, nici raportul de forțe nu era egal („Codin era înalt, solid și foarte puternic, în timp ce prietenul lui era scund și firav... Or, nu-i nici o glorie să bați pe unul mai slab decît tine!").

Acest exemplu, ca și observațiile făcute la începutul acestui material, în legătură cu comportarea elevilor la primul film vizionat în colectiv, confirmă ideea că spectacolele ne ajută în munca de cunoaștere a elevilor și deci, mijlocit, în munca de educare a acestora.

Mergînd cu elevii la spectacole, urmăream în primul rînd să le educ aptitudinea de a înțelege frumosul în artă, în natură, în relațiile dintre oameni etc., să le formez treptat un sistem de reprezentări, gusturi și concepții estetice, să-i înarmez cu cîteva criterii de apreciere a unei opere de artă, să le stimulez începuturile de creație artistică în general, de creație literară în special. Referindu-mă la vizionările de filme am afirmat că la început majoritatea elevilor aveau în vedere numai latura distractivă, că mesajul filmului se pierdea în marea de amănunte neesențiale care le suscita a-

tenția. Iată de ce — analizînd spectacolele vizionate în comun — urmăream să realizez principiul însușirii unitare a operei artistice, adică însușirea atît a conținutului de idei, cît și a mijloacelor de expresie și de realizare a spectacolului.

Această preocupare apare în mod evident din cele relatate despre analiza filmului *Codin*, a piesei *Chiriția în provincie* și a operetei *Tîrgul de fete*. De aceea, nu mică mi-a fost satisfacția cînd am constatat că elevii mei, deși încă relativ mici, au învățat să sesizeze ideea fundamentală, să facă aprecieri juste în legătură cu interpretarea actoricească, cu muzica, decorurile și costumele din spectacolele vizionate.

De asemenea, m-am străduit să-i fac să înțeleagă relația dialectică dintre elementul emoțional și elementul logic. În același timp, însă, ținînd seama de principiul de bază al educației estetice — după care contribuția mijloacelor estetice la educație este strîns legată de orientarea ideologică a operelor de artă — cînd am programat vizionarea unor spectacole, nu m-am mulțumit numai să-i obișnuiesc să descopere frumosul, ci m-am străduit să influențez pozitiv asupra procesului de formare a ideilor, a sentimentelor, a caracterului, a aptitudinilor și gusturilor elevilor. Era firesc să procedez în acest fel, pentru că emoțiile estetice exercită asupra copiilor o înrîurire foarte puternică, îi determină să fie drepți, cinstiți, să adopte față de problemele vieții o atitudine optimistă, justă, le stimulează capacitatea de muncă, de creație, le influențează pozitiv purtarea, respectul față de regulile de conviețuire socialistă. Așa, de pildă, personajul principal din opereta *Tîrgul de fete*, Ștefan, a constituit pentru elevi un adevărat exemplu de principialitate, de atitudine justă față de muncă, față de tovarăși, în timp ce „evoluția" domnului Chitila i-a convins că necinstea, oricît de bine ar fi camuflată, mai devreme sau mai tîrziu tot este demascată în societatea noastră socialistă.

Din filmul *Neamul Șoimărești*lor, elevii au reținut ideea că în problemele vieții — dacă vrei să te ferești de compromisuri — trebuie să te situezi pe o anumită poziție de clasă, pe o anumită ideologie. Ei au înțeles că dacă la început puternica pasiune pentru Magda, fiica Orheianului, îl face pe Tudor Șoimaru să ezite între sentimentul său de dragoste și datoria față de poporul său, pînă la urmă însă el îmbrățișează cu toată hotărîrea cauza neamului său, a răzeșilor.

După cum am văzut, spectacolele constituie o sursă inepuizabilă de mijloace educative la îndemîna diriginților. Personal, la o oră de dirigenție cu subiectul „Doresc să fiu..." am reamintit elevilor cîteva din afirmațiile compozitorului Filaret Barbu și ale actorului Arcadie Donos în legătură cu necesitatea unui efort susținut în muncă pentru dobîndirea succesului în domeniul creației artistice sau în cel al interpretării actoricești. Piesele *Soldatul fanfaron* și *Chiriția în provincie* văzute cu elevii mi-au fost de un real folos pe linia strădaniilor mele de a face accesibilă elevilor — în ciuda multiplelor ei implicații — tema „Simțul măsurii și al realității — îndreptar de comportare în viață". Evidențiind mesajul filmului *Dacă toți tinerii din lume*, am reușit să creez un climat propice pentru dezbateri ample la tema „Tineretul mondial progresist — dîrz luptător pentru pace".

Prof. *AUGUSTIN MACARIE*

# Momente din istoricul ideii de instruire programată

Din cele mai vechi timpuri omenirea și-a pus problema transmiterii către generațiile noi a cunoștințelor acumulate de generațiile precedente. Altfel nici nu ar fi fost posibil progresul social. Bineînțeles, marii gînditori ai antichității nu puteau rămîne indiferenți la acest aspect teoretic în care se reflecta mai mult sau mai puțin concepția lor filozofică.

Din punct de vedere al principiilor care caracterizează instruirea programată, se pot releva unele elemente încă la Socrate; în dialogurile pe care le susținea, el își formulează întrebările de așa natură, încît îl conduce pe interlocutorul său spre descoperirea adevărului. Caracteristice sînt înlănțuirea, continuitatea logică a întrebărilor, precum și gradarea treptată a elementelor care conduc spre țelul fixat. Schimbul continuu de întrebări și răspunsuri între profesor și elev se aseamănă cu tehnica programată. Se pot da numeroase exemple de maieutică socratică, dar noi ne vom mărgini în a reda un fragment din dialogurile lui Platon [1].

„... Socrate: Dar încă o dată: Cum trebuie să cercetăm noi dacă vrem să vedem cine e mai priceput la luptele gimnastice? Nu cel care a învățat și s-a deprins în arta asta sub niște buni maeștri?

Melesias: Mie cel puțin așa mi se pare.

Socrate: Prin urmare trebuie să știm mai înainte care-i acel lucru pentru care căutăm dascăl?

Melesias: Cum adică?

Socrate: Să vorbesc mai lămurit. Se pare că nu ne-am înțeles de la început asupra naturii lucrului despre care discutăm acuma și privitor la care căutăm să vedem cine dintre noi, după ce va fi învățat acest lucru sub dascăli anume, e mai priceput sau nu.

Nicias: Dar, Socrate, nu fuse vorba de exercițiile cu arme, dacă e sau nu bine ca tinerii să le învețe?

Socrate: Ba tocmai, Nicias. Dar cînd e vorba de o alifie de ochi și cineva va întreba dacă e bine sau nu să se ungă cu ea, discuția e crezi tu — privitoare la leac, sau mai degrabă la ochii înșiși?

Nicias: La ochi.

Socrate: Și tot astfel cînd cineva se întreabă dacă trebuie sau nu să puie frîu calului, și cînd să-l puie, omul se gîndește la cal nu la frîu.

Nicias: Adevărat e.

Socrate: Așadar, într-un cuvînt: cînd cineva cercetează un lucru în vederea altuia, discuția e privitoare la lucrul în vederea căruia se făcea cercetarea, și nu la acela care e cercetat doar în vederea altui lucru.

Nicias: Neapărat.

Socrate: Prin urmare, cînd căutăm un sfătuitor, trebuie să vedem dacă se pricepe la aplicarea în practică a acelui lucru în vederea căruia noi am început această discuție.

Nicias: Fără doar și poate.

Socrate: Deci, ținta discuției noastre e studiul sufletului tinerilor nu?

Nicias: Ba da! "

În numeroasele sale reflecții cu privire la modul în care trebuie să se facă educația, Quintilian [2] sublinia, printre altele,

[1] Platon, *Dialoguri*, în românește de St. Bezdechi, Editura Cultura națională, București, 1922, p. 78-81.

[2] M. F. Quintilianus, *Institutio Oratoria*, I, 2.

necesitatea ca sarcina (de învățare) să fie reglată după forțele elevului. El mai adăuga că elevul trebuie să lupte pentru a reuși, dar trebuie făcut în așa fel, încît să fie victorios cît mai des posibil.

Descartes, alături de analiza științelor contemporane cu el — și pe care le critica cu tărie — își punea și cele două mari probleme adiacente: a) scopul general al instruirii în școală și b) cum trebuie să se facă această instruire.

La prima din aceste întrebări Descartes răspundea: „Scopul studiilor trebuie să fie îndrumarea ingeniului, pentru a formula judecăți solide și adevărate despre toate cele ce i se prezintă" [3]. Ansamblul ideilor autorului în această direcție conturează imaginea scopului educației ca îndrumare a intelectului, a capacității de cunoaștere a individului [4].

La cea de-a doua întrebare răspunde însăși poziția lui Descartes împotriva învățămîntului scolastic. Definind metoda de cunoaștere, Descartes notează „... prin metodă înțeleg reguli sigure și ușoare, grație cărora cine le va fi observat cu exactitate nu va lua niciodată ceva fals drept adevărat și va ajunge, cruțîndu-și puterile minții și măsurîndu-și progresiv știința, la cunoașterea adevărată a tuturor acelora de care va fi capabil" [5].

Esența metodei este redată de cele patru reguli din *Discurs* [6].

„Prima, era de a nu accepta niciodată vreun lucru ca adevărat, dacă nu l-am cunoscut în mod evident că este; adică de a evita cu grijă graba și prejudecata și de a nu cuprinde în judecățile mele decît ceea ce s-ar prezenta spiritului meu atît de clar și de distinct, încît să nu am nici un prilej de a mă îndoi.

A doua, de a împărți fiecare dintre dificultățile pe care le cercetez în atîtea părți în cîte s-ar putea și de cîte ar fi nevoie pentru a le rezolva mai bine.

A treia, de a-mi conduce în ordine gîndurile, începînd cu obiectele cele mai simple și mai ușor de cunoscut, pentru a mă ridica, puțin cîte puțin, ca pe niște trepte, pînă la cunoașterea celor mai complexe și presupunînd că există ordine chiar între cele care nu succed în mod natural unele după altele.

Și ultima, de a face peste tot enumerări atît de complete și revizuiri atît de generale, încît să fiu sigur că nu am omis nimic".

După cum se poate vedea, aceste reguli se referă la intuiție, la diviziunea materialului, la ordinea însușirii lui, la enumerarea generală ca inducție completă. Exemplele de acest fel nu se reduc numai la cei citați pînă acum [7]. Idei cu privire la modul în care s-ar putea face o instruire corectă apar în opera multor filozofi, scriitori, oameni de cultură. Dintre aceștia îi amintim doar pe J. J. Rousseau și în special pe John Stuart Mill, care a formulat principiile fundamentale ale logicii. Mergînd pe linia activizării elevilor în procesul de instruire, pedagogii au formulat ideea școlii active, a recompensării elevilor buni etc. Toate aceste elemente erau disparate, lipsea o coordonare și o viziune de ansamblu asupra procesului de instruire. De altfel, cercetările psihologilor nu clarificaseră încă multe din problemele în discuție.

În acest timp, la începutul secolului nostru, în cercetarea procesului de instruire se impune prin metodele sale psihotehnica. Folosirea testelor l-a condus pe profesorul american Sidney Pressey

---

[3] Descartes, *Reguli utile și clare pentru îndrumarea minții în cercetarea adevărului*, Editura științifică, București, 1964, p. 7.

[4] Pentru discutarea problemei, a se vedea studiul introductiv la volumul menționat mai sus.

[5] *Op. cit.* p. 16.

[6] R. Descartes, *Discurs asupra Metodei*, Editura științifică, București, 1957.

[7] A se vedea în acest sens și L. J. Delpech, *Quelques precurseurs*, „Europe", mai-iunie, 1965.

la construirea unei mașini automate de testare. De mărimea unei mașini de scris, aparatul lui Pressey prezenta o întrebare însoțită de patru răspunsuri, dintre care numai unul singur era corect. Elevul apăsa pe butonul corespunzător cu răspunsul pe care îl considera corect. Aparatul înregistra numărul răspunsurilor corecte și avansa programa cu întrebările la fiecare apăsare de buton. Aparatul putea fi reglat să funcționeze și în regim de „mașină de instruire": programa cu întrebări și răspunsuri nu avansa decît după ce se apăsa pe butonul corespunzător cu răspunsul corect. Mai tîrziu, Pressey a construit variante perfecționate ale acestei mașini.

Încercările lui Sidney Pressey s-au izbit însă de indiferența opiniei publice și de lipsa de interes manifestată în acea perioadă de pedagogi. În plus, cercetările în domeniul psihologiei pedagogice rămăseseră cu mult în urma ideilor promovate de Pressey.

Ceva mai tîrziu, cercetările au fost reluate la Universitatea din Ohio de Angell și Troyer (1948), Briggs și Jensen (1949), Jones (1954), Severin (1955). Între timp, S. Pressey a publicat un material (1950) în care analizează rezultatele experimentelor făcute sub îndrumarea sa în folosirea plăcilor cu orificii (punchboard). Acestea reprezintă un tip simplu de „mașină" de instruire constînd dintr-o placă de lemn perforată la intervale regulate. Pe această placă se așază un carton perforat în dependență de programa respectivă și foaia cu programa propriu-zisă. Pe această foaie sînt desenate mai multe cercuri; elevul alege răspunsul pe care îl crede corect și apasă cu un creion special în cerculețul din dreptul acestui răspuns. Dacă răspunsul este corect, foaia se perforează; în caz contrar creionul va întîmpina rezistența cartonului și foaia nu va fi perforată. Folosirea acestui dispozitiv simplu a demonstrat o sensibilă creștere a eficacității instruirii.

Între timp, psihologii americani obținuseră rezultate remarcabile în studierea comportamentului animal și uman. Dintre aceștia, B. F. Skinner a devenit cel mai cunoscut prin cercetările efectuate în acest domeniu. În cursul cercetărilor sale, el a construit diferite dispozitive pentru orientarea și controlul comportamentului animalelor supuse experiențelor. Pe baza datelor obținute, Skinner a ajuns la concluzia că procesul învățării poate fi îmbunătățit, dacă în prezentarea cunoștințelor se ține cont de principiile întăririi pe care el le formulează după cum urmează: [8]

— individul învață sau își modifică modul de a acționa observînd consecințele acțiunilor sale;

— rezultatele bune întăresc probabilitatea repetițiilor unei acțiuni (ele poartă numele de întăriri);

— cu cît este mai scurt intervalul dintre construirea răspunsului și întărire, cu atît mai probabilă este repetarea comportării;

— cu cît apare mai des întărirea, cu atît este mai mare probabilitatea repetării acestei acțiuni;

— absența sau întîrzierea întăririi reduce probabilitatea repetării acțiunii respective;

— întărirea intermitentă a unei acțiuni mărește intervalul de timp în care cunoștințele se mențin fără întăriri;

— în domeniul instruirii, comportarea poate fi dezvoltată sau formată treptat, prin întărirea diferențiată, adică prin întărirea acelor comportări care vor fi repetate fără întărirea acțiunilor nedorite;

— în afară de faptul că oferă o probabilitate mai mare repetării unei acțiuni,

[8] O prezentare succintă a acestor experiențe este expusă de R. Decote, în *Vers l'enseignement programmé*, Paris, 1963, p. 9—12.

întărirea intensifică activitatea, accelerează ritmul de muncă și trezește interesul pentru învățare ;

— comportarea poate fi dezvoltată într-o schemă complexă prin precizarea elementelor simple ale schemei și prin îmbinarea lor într-o succesiune ordonată.

Se pare, însă, că un aport nu mai puțin important în constituirea programării ca mod independent de instruire l-a avut cibernetica. Definită de N. Wiener ca știință despre comandă, comunicație și control în mașini și organisme vii, cibernetica și-a extins studiul asupra tuturor sistemelor, indiferent de substratul lor material. În acest sens, cibernetica studiază aceste sisteme din punctul de vedere al capacității lor de a recepționa o anumită informație, de a o păstra în memorie, de a o transmite prin canale și de a o transforma în semnale care să orienteze activitatea sistemului.

În cadrul acestei activități, *comunicația* este procesul de recepționare, păstrare și transmitere a informației, iar *comanda* — prelucrarea informației în semnale. Dacă sistemul este capabil să recepționeze și să folosească informații în legătură cu propria sa activitate, atunci spunem că sistemul dispune de o *conexiune inversă* ; prelucrarea informației primite prin conexiunea inversă în semnale de corectare a activității sistemului poartă numele de *control* sau *reglaj*.

Schematic un astfel de sistem poate fi redat ca în figura 1, în care A reprezintă organul de comandă, B — organul efector, a — comanda, b — conexiunea inversă, c — controlul (reglajul).

În procesul de evoluție a organismelor vii au apărut mecanisme fine de păstrare a informației, precum și mecanisme capabile să recepționeze și să transmită o mare cantitate de informații cu o pierdere infimă de energie. Tehnica modernă se străduiește în această direcție și realizările ei actuale constituie premisa unor succese deosebite într-un viitor nu prea îndepărtat.

Modul de abordare cibernetic a devenit însă de pe acum propriu multor domenii ale activității umane și aceasta

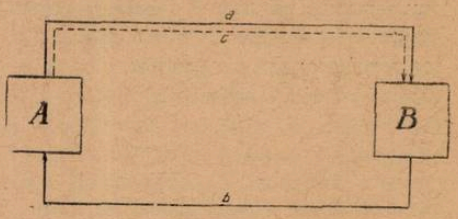



**Fig. 1**

cu atît mai mult cu cît el s-a transformat într-o metodologie a acțiunii. După cum subliniază L. Couffignal, analizînd această metodologie prin prisma scopului de atins, cibernetica poate fi definită ca „arta de a asigura eficacitatea acțiunii" [9]. Această acțiune a sistemului poate consta în stabilizarea, menținerea unei stări sau în asigurarea modificării unui parametru în funcție de alți parametri [10].

Învățarea și întregul proces de învățămînt, ca proces de comandă și control, sînt și ele supuse, în ultimul timp, analizei cibernetice, care oferă noi posibilități de îmbunătățire a rezultatelor instruirii [11].

La o cercetare minuțioasă a fenomenelor pedagogice în lumina noii metodologii, se dezvăluie faptul că instrucția poate fi considerată ca un anumit tip de

[9] L. Couffignal, *Rolul metodologic al cibernetică*, în *Dialectica marxistă și științele moderne*, vol. IV, Editura politică, București, 1963, p. 83.

[10] Mai amănunțit a se vedea : S. M. Saliutin, *Cibernetica și sfera ei de aplicație*, în *Probleme teoretice ale cibernetică*, Editura științifică, București, 1963.

[11] Prof. univ. Stanciu Stoian, *Cibernetica și pedagogia*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1963.

comandă și de control, constînd în dirijarea formării și dezvoltării proceselor și însușirilor fizice ale persoanei [12]. Din acest punct de vedere, pedagogia cu legile ei de conducere didactică reprezintă un caz particular al legilor generale ale comenzii și controlului, care prin domeniul său concret va aduce o coloratură specifică în ansamblul problemelor cercetate [13].

Spre deosebire de alte sisteme cibernetice, procesul de învățămînt apare ca un sistem deosebit de complex (cu o multitudine de subsisteme), în care elementele centrale între care se produce schimbul de informații sînt profesorul (A) și elevul (B) [14].

[12] L. N. Landa, *Despre abordarea cibernetică a teoriei învățării*, în *Dialectica marxistă și științele moderne*, vol. IV, Ed. politică, București, 1963, p. 252.

[13] În acest sens a se vedea S. M. Saliutin, *op. cit.* p. 37 și urm.

[14] Vezi E. Nicolau, *Revoluția științifico-tehnică și metodica învățămîntului superior*, „Revista învățămîntului superior", 1964, p. 7.

Analiza procesului de învățămînt prin prisma cibernetică a permis să se releve unele elemente care în sistemul tradițional de instruire nu permiteau obținerea unui randament maxim (de exemplu lipsa unei eficiente și permanente conexiuni inverse).

În această privință, cercetările efectuate în țara noastră, în cadrul Institutului de științe pedagogice și în cadrul altor instituții de cercetare, catedre universitare etc. au dovedit avantajele învățării programate față de cea tradițională, între altele și pe linia înțelegerii mai adînci a drumului pe care-l face informația de la sursă la elev și înapoi la sursa de plecare.

Încercările psihologilor și pedagogilor de a elabora un sistem de instruire în care să se țină cont de datele obținute prin analiza cibernetică a acestui proces au contribuit în mod hotărîtor la conturarea instruirii programate.

*EUGEN NOVICICOV*

## Corelarea matematicii cu fizica în școala generală

Printre cerințele de seamă ce se impun cu privire la modernizarea învățămîntului în școala de cultură generală, considerăm că trebuie să se numere și corelarea cît mai strînsă a diferitelor discipline ce se predau în școală în cadrul unui an de studii sau chiar al unui ciclu complet de ani de școală. Aceasta necesită punerea de acord a programelor școlare ale diferitelor obiecte de învățămînt înrudite, fapt ce trebuie reflectat mai departe în manuale, în conținutul și în succesiunea capitolelor, a temelor și a noțiunilor, în așa fel încît să se asigure parcurgerea și însușirea lor în mod concomitent cu a altor obiecte de învățămînt, sau eșalonarea în timp, încît însușirea unor cunoștințe să pregătească și să ușureze înțelegerea altora care se predau ulterior.

Dacă ne referim la procesul de predare propriu-zis ce se desfășoară în clasă, corelarea a două sau mai multe obiecte de învățămînt trebuie să constea în ultima analiză în folosirea și valorificarea în lecțiile oricărei specialități a noțiunilor și cunoștințelor însușite de elevi la celelalte specialități și în înca-

drarea organică a acestora în sistemul de noțiuni și cunoștințe noi ale specialității care se predă. Procedînd astfel este ușor de întrevăzut cît se poate lărgi sfera cunoștințelor elevilor, cunoștințe care trebuie însușite la fiecare obiect de studiu. În felul acesta se șterg acele „granițe" ce se creează între diferitele specialități, se înfăptuiește sarcina de bază ce-i revine școlii de a da elevilor un sistem unitar de cunoștințe, priceperi și deprinderi din diferite domenii ale culturii, încît fiecare absolvent al școlii generale să poată să-și însușească ușor o calificare, fie prin școlile profesionale, fie prin alte școli pe care vrea să le urmeze.

În cele ce urmează, vom aborda unele aspecte privind corelarea matematicii cu fizica în școala generală.

Un prim aspect al acestei probleme se referă la noțiunile de *masă* și de *greutate* a corpurilor. Astfel, deși se știe că masa și greutatea oricărui corp sînt mărimi perfect distincte, una definindu-se ca o cantitate de materie, cealaltă ca o forță, cu unități de măsură diferite, uneori ele se confundă, sau se substituie una celeilalte — în unele manuale de matematică — plecîndu-se probabil de la faptul că uzual nu se vorbește de vreo deosebire.

De pildă, în manualul de aritmetică pentru clasa a V-a, ediția 1962, pagina 32, ediție valabilă și pentru anul școlar 1965/1966 se afirmă: „Gramul este unitatea principală pentru măsurarea greutății", ceea ce nu este riguros științific. Precizarea corectă o face manualul de fizică din clasa a VI-a care arată că „gramul este o unitate de măsurat masele", dar pentru greutate definește drept unitate de măsură gramul-forță care are alt conținut și o altă definiție. *

* Corectarea corespunzătoare s-a operat și în manualul de aritmetică pentru clasa a V-a, ediția 1965.

În legătură cu această problemă, pentru asigurarea rigurozității științifice, considerăm indicat ca atît autorii manualelor de aritmetică pentru clasa a V-a, cît și profesorii care predau acest obiect, să trateze în lecții *despre masă* noțiune accesibilă elevilor acestei clase, iar noțiunea *greutate* să se trateze în cadrul obiectului de „fizică" ce se predă abia în clasa a VI-a.

Un alt aspect căruia trebuie să i se acorde atenție atît de profesorii care predau fizica, cît și de cei care predau matematica se referă la densitatea corpurilor.

De pildă, la geometrie (manualul pentru clasa a VIII-a ediția 1964, p. 50, problemele 31, 34, 36, 37 și altele) se consideră densitatea drept un număr (fără dimensiuni) și nu o mărime cu dimensiuni precise, așa cum se precizează la fizică și în unele STAS-uri în vigoare ($g/cm^3$, $kg/dm^3$, $t/m^3$ sau $kg/m^3$ în S. I.), cu toate că s-a renunțat de mult la noțiunea de densitate relativă (raportul între masa corpului considerat și masa unui volum egal de apă).

Pe de altă parte, la predarea noțiunii de densitate, în cadrul lecțiilor de fizică, uneori luîndu-se în considerație numai aspectul formal, relația de calcul a acestei mărimi $\left(\varrho = \frac{m}{v}\right)$ se definește densitatea ca un raport (raport dintre masă și volum). Această afirmație noi o considerăm improprie și eronată din două puncte de vedere și anume: $\frac{m}{v}$ nu este un raport (raportul avînd o definiție precisă, cîtul neefectuat dintre 2 *mărimi de același fel*, măsurate cu *aceeași unitate de măsură*, ceea ce nu avem aici), ci este vorba, după cum se constată după o analiză atentă, de o împărțire în părți egale a masei, la numărul de unități de volum, spre a se afla ce masă revine pe unitate de volum. În al doilea rînd, se greșește și prin faptul că se alege drept gen pro-

xim al noțiunii de definit o mulțime de noțiuni străine acesteia (mulțimea de raporturi nu poate fi gen proxim pentru noțiunea de densitate — care este o mărime).

Dicționarul limbii române moderne (Editura Academiei R.P.R. — 1958) recunoaște și consemnează la pagina 226, o definiție a densității: Densitatea (fiz.) „masa unității de volum a unui corp", definiție pe deplin acceptabilă. Tocmai această formulare o considerăm necesară să fie însușită atît în predarea matematicii, cît și în predarea fizicii.

În atenția celor care predau fizica trebuie să stea de asemenea și definițiile altor mărimi care au relații de calcul sub forma împărțirii, cu linie de fracție, ca:

$$p = \frac{F}{S},\ I = \frac{Q}{t},\ v = \frac{s}{t} \text{ etc.}$$

Cu frecvență destul de mare în predarea fizicii apar și operațiile privind „simplificarea" sau „înmulțirea" simbolurilor unităților de măsură în diferite calcule. De exemplu, urmărind calculul masei unui corp cînd se cunoaște volumul (V) și densitatea acestuia ($\rho$) se recurge la formula de calcul: $m = \rho \times V$.

În ipoteza că se dau valorile $V = 2\,dm^3$ și $\rho = 2{,}5$ kg/dm$^3$ se scrie: $m = 2{,}5$ kg/dm$^3$ $\times$ 2 $dm^3$ = 5 kg și se „simplifică" cu $dm^3$, ajungînd la rezultat bun, de altfel, $m = 5$ kg. Gîndind logic însă, aici nu este vorba de o simplificare, ci dispariția unităților de volum se explică prin aceea că 1 $dm^3$ avînd 2,5 kg, 2 $dm^3$ vor avea de 2 ori mai mult, adică relația inițială este echivalentă cu 2,5 kg$\times$2=5 kg.

Următorul exemplu se referă la calculul ariei unui dreptunghi cînd se cunosc dimensiunile acestuia, problemă care intervine destul de frecvent și în fizică. Se scrie $A = L \times l$. Cunoscînd $L = 3$ m și $l = 1{,}5$ m, se consemnează astfel: $A = 3$ m $\times$ 1,5 m = 4,5 m$^2$, ceea ce este corect ca rezultat, greșeala strecurîndu-se însă în „logica" stabilirii unităților rezultatului, afirmîndu-se deseori că $m^2 = m \times m$, ca și cînd înmulțirea simbolurilor unităților, ca monoame literale, ar conduce la unitatea rezultatului. Erori de interpretare se comit și în cazul calculului altor mărimi ale căror relații apar sub formă de produse. Citățm ca exemplu lucrul mecanic $W = F \times d$ ($F$ = forța și $d$ = deplasarea pe direcția forței). În ipoteza că se știe $F = 5$ kgf și $d = 3$ m, întotdeauna se scrie: $W = 5$ kgf $\times$ 3 m = 15 kgf m. Rezultat corect. Dar în ce privește scrierea factorilor înmulțirii și logica găsirii unităților mărimii-rezultat se pare că nu întotdeauna lucrurile sînt lămurite. Rămînînd la aspectul formal al relației se poate ajunge la aceeași concluzie falsă prezentată în cazul calculului ariei dreptunghiului (că se „înmulțesc" simbolurile unităților). Acest mod de a „trata" problemele pune sub semn de întrebare valabilitatea cunoștințelor pe care le au elevii de la matematică despre caracterul numărului înmulțitor, care este întotdeauna număr abstract și arată de cîte ori se repetă deînmulțitul — cînd înmulțitorul este număr întreg — sau mijlocește aflarea valorii unei fracții dintr-o cantitate, cînd înmulțitorul este număr fracționar. Pentru evitarea confuziilor ce pot lua naștere în aceste cazuri și în altele, considerăm că trebuia gîndit și explicat altfel, cel puțin în predarea noțiunilor, plecînd de la definiția unităților respective. În cazul lucrului mecanic, de exemplu: forța $F$ = de 1 kgf plasîndu-și punctul de aplicație, pe direcția ei, cu 1 m, efectuează prin definiție un lucru mecanic de 1 kgfm. Această nouă mărime și unitate în același timp se mărește de 5 ori (forța fiind de 5 kgf), apoi de încă 3 ori (deplasarea fiind de 3 m).

Ceea ce se poate scrie:

1 kgf ... 1 m ... 1 kgfm
5 kgf ... 1 m ... 1 kgfm$\times$5
5 kgf ... 3 m ... 1 kgfm$\times$5$\times$3

adică :

$$W = 1 \text{ kgfm} \times 15 = \text{kgfm}.$$

Deci, așa se ajunge la $W = 15$ kgfm din $W = 5$ kgf $\times$ 3 m, și tot în acest fel putem gîndi și în cazul altor mărimi, cu relații de calcul asemănătoare.

Unii încearcă să „soluționeze" această problemă renunțînd la scrierea simbolurilor unităților termenilor care intervin în calcule. O asemenea prudență este mai potrivită, dar nu și suficientă.

Noi credem că este mai bine ca după explicarea corectă a operațiilor cu mărimi fizice — explicare care trebuie să aibă loc neapărat în lecțiile de predare — să se adopte scrierea cu simboluri de unități chiar pentru termenii cu care se efectuează operațiile, cu atît mai mult cu cît această scriere mijlocește controlul omogenității relațiilor.

Discutabilă este și denumirea de distanță ce se dă de obicei drumului parcurs de un corp în mișcare, noțiune care apare în problemele de mișcare care intervin atît în fizică, cît și în matematici. În manualul de aritmetică pentru clasa a VII-a, ediția 1964, se menționează mereu : „distanța parcursă" (pag. 88, 90, 91), înțelegîndu-se prin aceasta valoarea măsurată a drumului parcurs, fără a se avea în vedere forma traiectoriei mobilului (gîndind probabil că oricare ar fi aceasta, întotdeauna se poate rectifica și măsura). De fapt, folosind exclusiv această denumire de „distanță", elevii — știind că geometria acceptă această noțiune măsurată numai pe linii drepte — vor crede că toate mobilele pe care le consideră manualul menționat au numai traiectorii rectilinii, ceea ce nu concordă cu realitatea. De aceea, considerăm că este mai indicat să se folosească și în matematică noțiunea și denumirea de „spațiu" în accepțiunea adoptată de manualul de fizică pentru clasa a VI-a, înțelegîndu-se prin aceasta o porțiune de traiectorie (sau drumul parcurs de un corp în mișcare într-un interval de timp) care poate fi oricum curbiliniu sau rectiliniu.

Semnalăm și faptul că în multe din capitolele și problemele de matematică din manualele de aritmetică, algebră sau geometrie s-au folosit în mică măsură noțiuni și mărimi cunoscute de elevi de la obiectul fizică. Dacă ne referim la un singur capitol din manualul de aritmetică menționat mai înainte pentru clasa a VII-a și anume la capitolul „Mărimi direct și invers proporționale", după conținutul problemelor propuse aici, rezultă că am rămas încă la tradiționalul șanț pe care îl sapă un număr de muncitori, la bazinul pe care-l umplu niște robinete și alte asemenea probleme cu conținut important, dar ar fi foarte bine să fie incluse și unele probleme care să trateze bunăoară *presiunea, funcția de forță de apăsare și de suprafață, condițiile de echilibru la mecanismele simple, lucrul mecanic, funcția de forță și de deplasare, puterea mecanică, funcția de timp și de lucru mecanic* și alte asemenea mărimi însușite de elevii acestei clase, a căror tratare, pe lîngă că ar satisface cu prisosință cerințele predării matematicii, ar răspunde și altor deziderate ale învățămîntului, ca legarea de viață a cunoștințelor ce se predau, sporirea eficienței lecțiilor prin adîncirea caracterului practic al acestora, înțelegerea esenței unor fenomene și a legilor ce le guvernează, sublinierea contribuției matematicii la această înțelegere etc. Asemenea aspecte care necesită discuții sînt mai numeroase, cei care predau zi de zi sînt în măsură să le depisteze și să le abordeze.

Lipsa unei corelări între cele două obiecte de învățămînt mult înrudite prin conținutul și scopul lor are consecințe negative asupra pregătirii elevilor. De exemplu, dacă ceea ce se afirmă în cadrul fizicii este infirmat sau ignorat în cadrul predării matematicii sau invers, aceasta influențează asupra formării și

dezvoltării intelectuale a elevilor

Aceste observații pledează pentru o mai mare grijă în primul rînd din partea autorilor de manuale. Consider că ar fi bine ca autorii să cunoască în prealabil și să respecte în elaborarea manualelor conținutul programelor tuturor celorlalte obiecte de învățămînt înrudite celor pe care le elaborează. S-ar realiza și mai mult, pe această linie, dacă în colectivele de referenți ar fi cooptați și specialiști care predau anumite discipline înrudite.

În corelarea diferitelor obiecte — inclusiv a matematicii cu fizica — un rol important îl au cadrele didactice care predau aceste discipline. Acestea pot și trebuie să elimine unele neajunsuri ale manualelor, punînd în discuția comisiilor metodice aspectele depistate ca deficitare și adoptînd măsuri corespunzătoare cu privire bunăoară la formularea definițiilor și legilor, la folosirea procedeelor metodice și altele, care trebuie să asigure rigurozitatea științifică a raționamentelor.

Desigur, problema corelării include toate obiectele de învățămînt; este necesar ca profesorii de specialitate să-și exprime punctul de vedere, ajutînd astfel creșterea calității învățămîntului în școala noastră de cultură generală.

*Prof. M. FILIPOIU*

## Despre raportarea la limba maternă a elevului în predarea gramaticii limbii franceze

Astăzi, cînd în țările socialiste studiul limbilor străine, ca și întreaga cultură, nu mai constituie un privilegiu al celor avuți, cînd acest studiu este un fenomen de masă intrat în patrimoniul întregului popor muncitor, se impune să căutăm procedeele cele mai bune pentru transmiterea cît mai eficientă a cunoștințelor de limbi străine.

Pentru însușirea corectă a unei limbi străine, studiul gramaticii sale are o deosebită importanță. Aceasta se înțelege mai ușor, dacă o raportăm la limba maternă. Acest procedeu este binevenit mai ales în faza incipientă a învățării limbii străine, atunci cînd elevul încă nu gîndește de-a dreptul în limba străină [1]. De parte de noi gîndul exagerat de a susține că s-ar putea introduce învățarea gramaticii comparate în școala medie; noi considerăm însă că este folositor să ne referim la cunoștințele de gramatică din limba maternă, cînd se învață gramatica unei limbi străine. Acest procedeu este cu atît mai oportun cînd cele două limbi au un izvor comun, cum este cazul cu limba română și cu cea franceză.

Importanța studiului gramaticii fiind incontestabilă, să vedem care este momentul cel mai potrivit pentru predarea ei în cadrul lecției. După cum pentru lămurirea înțelesului cuvintelor noi folosim întîi conversația introductivă și reluăm apoi unele explicații în timpul lecturii și analizei textului, al fixării cunoștințelor lexicale cu ajutorul conversației finale și al temelor date pentru acasă, aceleași momente le utilizăm și pentru predarea noilor cunoștințe gramaticale. Chiar în timpul conversației intro-

[1] V. Chircev și Al. Roșca, *Psihologia pedagogică*, Editura didactică și pedagogică, București, 1963, p. 124—134. N. D. Levitov, *Psihologia copilului și psihologia pedagogică*, Editura didactică și pedagogică, București, 1963, p. 177—231.

ductive, profesorul este obligat uneori să anunțe elevilor, în cîteva cuvinte, unele probleme noi în gramatică, dintre cele ce vor fi studiate mai tîrziu în mod amănunțit, tocmai spre a putea înjgheba o oarecare conversație. Astfel, menționarea folosirii lui *c'est ... qui* și *c'est ... que*, cu scopul de a se atrage atenția asupra subiectului sau a complementului, forme de exprimare care, lipsind din limba română, se omit în traducere. (De ex.: „c'est le tourneur qui travaille au tour" — strungarul lucrează la strung). De asemenea, este bine să lămurim în linii mari diferitele timpuri folosite în conversație, semnalîndu-le și în momentul analizei lexicale a textului. Uşinski vorbește despre o explicație provizorie a fenomenelor gramaticale și în timpul analizei textului, care va fi urmată mai tîrziu de o explicație mai amplă [2].

Studiul gramatical al textului trebuie făcut, cel mai adesea, după cel lexical, după care, de obicei, urmează conversația finală ce consolidează cunoașterea textului respectiv, făcînd pe elev să pună în practică teoria gramaticală învățată. După conversația finală, trebuie să urmeze o serie de exerciții gramaticale, așa cum întîlnim în toate manualele noastre de limba franceză. De altfel, aceleași etape se recomandă și pentru pregătirea unei dictări. Pregătirea unei dictări constituie o sinteză între fonetică, vocabular, gramatică și ortografie. Momentele unei dictări, sînt analoge cu acelea ale cunoașterii unui text în general [3]:

— Lectura textului de către profesor.

— Desprinderea ideii generale.

— Observarea timpurilor folosite și a valorilor lor.

— Prezentarea termenilor noi.

— Explicarea cuvintelor mai greu de înțeles.

— Ortografie etc.

Studiul gramatical simultan cu cel lexical contribuie la o mai bună înțelegere a textului. În prima etapă a lecției, se studiază vocabularul fundamental și noțiunile gramaticale de bază. După lectura profesorului sau a elevilor, se studiază termenii de circulație curentă și se face analiza etimologică. După explicarea expresiilor idiomatice se discută fapte de limbă, analiza stilului fiind completată de o analiză sintactică [4].

Cînd este vorba de a se repeta o problemă de gramatică, momentul cel mai potrivit pentru atingerea acestui scop este timpul verificării cunoștințelor asupra textului de studiat. În felul acesta, elevii se conving de reala însemnătate a gramaticii, care îi ajută la înțelegerea textului și se obișnuiesc să studieze gramatica „pe viu", legînd teoria de practică, descoperind faptele de limbă din studiul textului, în mod inductiv. Numai prin neîncetate repetiții, prin studiul textului — și din punct de vedere morfologic și sintactic — elevii vor reuși să cunoască normele gramaticii și să le aplice în mod conștient. Uşinski afirma: „În gramatică sînt mai necesare decît în orice alt domeniu al învățămîntului repetițiile necontenite" [5].

Să arătăm, pe scurt, principalele procedee metodice folosite în predarea gramaticii.

Cel mai indicat este procedeul inductiv care constă, după cum se știe, în a scoate din fapte particulare legi generale. În predarea limbii franceze se observă, de exemplu, în timpul studiului unui anumit text, că adjectivele care se termină la masculin singular în *e mut* păstrează aceeași formă la feminin sin-

[2] K. D. Uşinski, *Opere pedagogice alese*, vol. 2, E.D.P., București.

[3] „Le français dans le monde" nr. 32, aprilie-mai 1965, p. 17.

[4] „Revista de pedagogie" nr. 7/1965, p. 87.

[5] K. D. Uşinski, *Opere pedagogice alese*, vol. 2, E.D.P., București.

gular. Se poate lămuri acest fenomen prin aceea că e *mut* este semnul femininului și el nu se mai poate adăuga încă o dată (după cum nu se mai adaugă un s sau x la plural, substantivelor și adjectivelor terminate la singular masculin în s, x sau z).

În trecut se folosea și procedeul deductiv care constă, ca și în cazul silogismului, în cunoașterea particularului pornind de la general. Contrar procedeului inductiv, elevilor li se expune regula generală — de exemplu, că mai mult ca perfectul indicativului se formează din imperfectul indicativului auxiliarului și din participiul trecut al verbului de conjugat. Pe baza cîtorva exemple, elevii învață să conjuge la acel timp oricare verb în limba franceză (bineînțeles, dacă știau să conjuge la imperfectul indicativului verbele auxiliare și cunosc participiul trecut al verbului de conjugat). O asemenea enunțare a regulei poate fi folosită astăzi doar în cadrul conversației introductive, numai spre a se putea înțelege și folosi anumite timpuri — de exemplu, urmînd ca după studiul lexical al textului să consolidăm cunoștințele respective, folosind metoda inductivă. Atunci recurgem și la comparația fenomenului gramatical cu cel din limba maternă.

Repetăm că e recomandabil să aplicăm procedeul inductiv, deoarece, pornind de la particular la general, elevii au putința să-și dezvolte discernămîntul, deducînd chiar ei regula din exemplele întîlnite în text. În acest fel, li se trezește interesul față de studiul respectiv. Elevul devine mai activ, mai conștient.

Spre a evita formalismul în care pot să cadă conversațiile axate exclusiv pe chestionarele de la sfîrșitul textelor din manual, este bine ca la verificarea cunoștințelor elevului să-l punem să traducă din românește în franțuzește propoziții și chiar fraze ce conțin regulile de gramatică învățate (de ex. și condițional, concordanța timpurilor la indicativ și subjonctiv). Această activitate creatoare poate fi cerută, printre altele, la efectuarea de teme, la lucrările scrise și la extemporale.

Pentru a ușura asimilarea unui mare număr de reguli de gramatică franceză și spre a consolida cunoștințele însușite de către elevi, avînd în vedere și asemănările dintre limba noastră și cea franceză, este bine să recurgem — de cîte ori este posibil — și la predarea comparativă.

Utilitatea comparației unei limbi străine cu limba maternă în ceea ce privește studiul gramaticii a fost recunoscută, între alții, și de Komensky, acum trei secole (el vorbea de limba latină), în *Janus aureea linguarum resserata*, (Poarta de aur deschisă limbilor).

În programa de limba franceză pentru clasa a IX-a din 1965 se arată la pag. 6 că „Predarea gramaticii limbii franceze se face pe baza sistemului concentric, urmărindu-se o permanentă comparație cu limba maternă. Studiul comparativ al limbii franceze cu limba maternă, pe lîngă faptul că ridică nivelul cunoștințelor în domeniul studiului limbii străine, ajută pe elevi și la înțelegerea mai adîncă a fenomenelor din limba maternă". Această comparație este cu atît mai posibilă cu cît gramatica franceză se predă în limba maternă.

Încă de la început trebuie să menționăm că, întocmai ca și oricare alt procedeu didactic, confruntarea faptelor de limbă trebuie folosită cu moderație, ținînd seama de nivelul clasei respective.

Deoarece despre deosebirile în ceea ce privește structura limbii franceze și a celei române s-a vorbit în diferite lucrări, noi vom stărui mai mult asupra unor asemănări în cadrul sistemelor gramaticale ale celor două limbi, ceea ce va contribui, credem, în aceeași măsură, la eficiența predării gramaticii limbii franceze.

Desigur că nu trebuie să se uite că datoria profesorului de limba franceză este să-i obișnuiască pe elevi să citească, să traducă și să se exprime corect în această limbă, iar nu să le explice numai în teorie fenomenul gramatical. Învățarea gramaticii prin aplicarea regulilor ei pe text este numai un mijloc de a folosi corect în scris și oral structurile de limbă. Însușirea corectă a unei limbi străine este dificilă, atunci cînd nu cunoști gramatica acelei limbi. Observăm de asemenea că nu se poate studia gramatica unei limbi străine fără să se cunoască în prealabil sau concomitent gramatica limbii materne. Pentru acest motiv, profesorul de limba franceză este și el printre cei mai activi participanți la frontul unic de însușire a limbii materne, atît prin aportul în lămurirea înțelegerii neologismelor provenite, în mare număr, din limba franceză, cît și în ceea ce privește aprofundarea cunoștințelor gramaticale ale limbii materne. De altfel, este știut că însușindu-ne conștient mai multe limbi străine cunoaștem și mai bine limba maternă. De aceea, pregătirea fondului aperceptiv pentru predarea unei reguli noi de gramatică franceză trebuie să cuprindă, pe lîngă repetarea altor reguli învățate deja, care înlesnesc însușirea noii reguli, și reamintirea regulii respective din gramatica limbii noastre, punctul de plecare pentru învățarea noului fiind elementele deja cunoscute. Comparația faptelor de limbă, sub raport gramatical, nu trebuie să apară însă ca o complicare pedantă a predării, ci ca un mijloc de ușurare a înțelegerii fenomenului respectiv, ca un procedeu care contribuie la o mai bună consolidare a noilor cunoștințe de gramatică franceză. Trebuie să anunțăm pe începători că limba franceză are o scriere etimologică, contrar scrierii fonetice a limbii române.

Dăm mai jos un exemplu de modul în care înțelegem să folosim comparația între fenomenele gramaticale ale celor două limbi. Dacă explicăm la clasa a VII-a perfectul compus, este firesc ca, după ce atragem atenția asupra expresiilor din text ce conțin acest timp, să cerem elevilor să conjuge auxiliarele *avoir* și *être* la indicativul prezent, lămurind apoi cum se formează participiul trecut. După ce am explicat perfectul compus conjugat cu *avoir* se va trece la conjugarea perfectului compus cu auxiliarul *être*, subliniind că, în acest ultim caz, are loc acordul participiului trecut, ca și în limba română. Elevii pot conjuga în cor cîteva verbe la timpul respectiv. Pentru ca activitatea elevilor să fie conștientă, după ce le cerem să citeze din text expresii care conțin verbe la acest timp — activitate de recunoaștere — este bine să pretindem elevilor să dea ei înșiși exemple de propoziții care să conțină acest timp, trecînd la o activitate cu caracter creator. Pentru a le consolida cunoștințele, îi vom pune să facă și cîteva exerciții din manual, preparînd astfel tema pentru acasă care va forma obiectul studiului individual.

Dar noi credem că aceste procedee nu vor fi pe deplin eficiente, dacă nu vom face raportări la limba maternă a elevilor. De altfel, nu se recomandă să predăm perfectul compus în limba franceză, ca și atîtea alte reguli, mai înainte de a ne convinge că toți elevii cunosc formarea acestui timp în limba română. Astfel, avînd ca punct de plecare limba maternă, vom fixa mai bine cunoștințele elevilor la limba franceză. În cursul predării vom sublinia deci că acest timp se formează, ca și în românește, cu prezentul indicativ al auxiliarului și cu participiul trecut al verbului de conjugat. De exemplu :

| În limba franceză | În limba română |
|---|---|
| *j'ai prèparé* | *eu am preparat* |
| *tu as prèparé* | *tu ai preparat* |
| *il a prèparé etc.* | *el a preparat etc.* |

De asemenea, mult mai bine se va înțelege folosirea articolului hotărît în limba franceză dacă vom sublinia deosebirea față de întrebuințarea lui în limba română, unde acest articol este enclitic. Elevii începători au tendința să confunde articolul hotărît feminin singular *la* cu prepoziția *la* din limba română ; astfel, traduc propoziția *je regarde la gravure* prin, *eu privesc la gravură*; sau traduc *la coopérative agricole* prin *la cooperativa agricolă*. De aici necesitatea de a le explica întrebuințarea articolului în limba franceză, specificîndu-se cu această ocazie că și în limba română există articole proclitice (articolele nehotărît, adjectival și genitival sau posesiv).

Tot la acest capitol, se poate aminti de asemănarea — în sistemul celor două limbi — privind omisiunea articolului la numele proprii, în cazul enumerărilor și cînd subsantivele sînt precedate de adjective demonstrative, posesive, nehotărîte și interogative. În limba română primesc articole substantivele urmate de adjective determinative. Articolul se mai omite în fața substantivelor cu funcție de nume predicativ și în unele locuțiuni și proverbe (de exemplu: *Pauvreté n'est pas vice*. Așa și în proverbele românești: *Vorbă multă, sărăcie-n pungă).*

În legătură cu elidarea vocalei articolului hotărît pentru evitarea hiatului, putem menționa că el se întîlnește de asemenea și în limba română (de exemplu: „vrea s-aducă"). Și mai ușor se asimilează articolul nehotărît masculin singular francez dacă se arată identitatea lui în scris cu cel românesc. Exemplu: în limba franceză *un élève*, în limba română *un elev*.

Folosirea rară în limba română a adjectivului posesiv înaintea substantivului poate fi explicată elevilor din clasele mai mari ca provenind din influența sintaxei franceze exercitată asupra poeților de la începutul sec. al XIX-lea (Gr. Alexandrescu, D. Bolintineanu, V. Alecsandi, C. Bolliac). De exemplu, construcțiile : „a mea frunte", „a mea iubire" etc. Folosirea lor în limba română chiar și azi se explică — atunci cînd este vorba de versuri — și prin cerințe de ritm și rimă, ca probă că ele se întîlnesc mult mai rar în proza secolului al XIX-lea și de loc azi. De asemenea, cînd se studiază substantivul francez este bine ca profesorul să precizeze deosebirea față de cel din limba română, precizînd că în limba franceză substantivul nu se declină.

Este necesar să stăruim asupra faptului că în limba franceză complementul direct cerut de verbul tranzitiv nu este precedat de prepoziție (la fel ca în limbile rusă și germană); aceasta pentru că elevii sînt înclinați să spună „je regarde sur mon collègue" (ca în limba română : „eu privesc pe colegul meu") sau, invers, să traducă greșit : „eu privesc colegul meu".

La studierea pluralului cuvintelor compuse este util să li se amintească elevilor compunerea cuvintelor din limba maternă, subliniind că procedeele alăturării și contopirii (juxtapunerii) sînt folosite în amîndouă limbile. Cuvintele neflexibile, verbele și chiar substantivele precedate de prepoziții (în franceză „chemin de fer", în limba română „drum de fier", nu „drumuri de fiare") rămîn la fel, neschimbate.

La studiul adjectivului calificativ și al unor adverbe, privitor la gradele de comparație, este bine să se arate deosebirea dintre sistemele celor două limbi în ce privește gradul comparativ: anume că francezii folosesc adverbul „plus" din latinul „plus", iar românii „mai" din latinul „magis", în ambele limbi acestea fiind puse înaintea pozitivului. La fel, explicînd superlativul relativ, este bine să se atragă atenția că amîndouă limbile pornesc tot de la comparativul de superioritate și de inferioritate, forma ana-

litică prin antecedența articolului adjectival fiind proprie limbii române, iar forma articolului hotărît limbii franceze — de exemplu în limba română cel (cea, cei, cele) mai mare (i), iar în franceză le (la, les) plus grand(e, s). E bine să folosim același procedeu al comparării — de astă dată cu limba latină — și pentru explicarea comparativului neregulat al cîtorva adjective și adverbe franceze (de exemplu: „meilleur" din latinul „meliorem", „pis" din latinul „pejus", „pire" din latinul „pejorem", „mieux" din latinul „melius", „moins" din latinul „minus", „moindre" din latinul „minorem" etc.). Aici putem să observăm că în limba română nu există forme sintetice ale comparativului construit cu ajutorul sufixelor; la cuvinte ca „bătrîior", „tîrzior", sufixele lor au funcția de diminutive (bătrîior-bătrînel). Noi formăm comparativul analitic după latina vulgară, ca și francezii și englezii. De asemenea, este indicat să se atragă atenția elevilor asupra altui fapt analog de limbă și anume că adjectivele terminate în e la singular masculin nu se schimbă la feminin singular (la noi, în cazul nominativ); de exemplu: „jeune", „rouge", „admirable", iar în limba română „mare", „verde", „rece", „limpede", „dulce" etc. Totodată, s-ar putea aminti elevilor mai avansați că nici adjectivele provenite de curînd din limbile străine, nu au o formă proprie pentru genul feminin ca: „mov", „maron", „gri", „sable", „lila", precizîndu-se și ceea ce nu e specificat încă în gramatica limbii române și anume că aceste adjective nu se schimbă nici după număr, nici după caz și nu au grade de comparație — nu se zice, de exemplu, „mai lila", „foarte maron" etc. Gradarea se exprimă descriptiv, prin sintagme: maron închis, deschis, foarte deschis. Aceasta se datorește faptului că aceste adjective exprimă o însușire comparată cu alt obiect (liliacul, castana, nisipul etc.). Ele nu se schimbă după cazuri, fiind introduse de curînd și neavînd o prea largă circulație. Adjectivul interogativ în limba franceză (quel, quelle etc.), se acordă contrar celui din limba română. Credem utilă și sublinierea asemănării adjectivelor posesive „ma", „ta", sa", „leur" cu cele din limba română, precum și a pronumelor reflexive „me", „te", „se" și a celor personale la acuzativ „me", „te" fiind complemente directe, ca și a complementelor indirecte „lui" și „leur" („lui" și „lor").

Vorbind despre pronumele personale accentuate sau tonice din limba franceză, se poate spune, la clasele mari, că — la fel ca și în limba română — în afară de accentuarea tonului, există în exprimarea populară un mod similar pentru a atrage atenția asupra subiectului ori complementului. De exemplu: „O veni *el* tata"; sau „aude *ea* mama". În limba franceză: „lui, il parlera". Și expresii impersonale construite în limba franceză cu „on" (din lat. „homo") au echivalent în limba română (exemplu: „On se prépare quand on part", „omul se pregătește cînd pleacă"; „on doit être prudent", „omul trebuie să fie prevăzător").

Spre a deosebi mai bine pronumele interogativ care indică ființe de cel care se raportează la lucruri — „qui" și „que" — se pot aminti, în paralel, pronumele „cine" și „ce" din limba română.

Dacă este utilă — cum am demonstrat mai sus sublinierea analogiei dintre unele forme gramaticale din limba franceză și din limba română, tot atît de necesar este să arătăm și deosebirile dintre cele două limbi; de exemplu, forma compusă a mai mult ca perfectului indicativ în limba franceză, față de forma sintetică prin care se exprimă acest timp în limba română (după limba latină).

Spre deosebire de sistemul flexionar al verbului din limba română, verbul în

limba franceză, cînd este lipsit de subiect exprimat prin nume, trebuie să fie însoțit totdeauna de pronumele personal, căci altfel nu s-ar ști persoana la care se raportează verbul, acesta pronunțîndu-se cam la fel la persoanele I, a II-a și a III-a singular și la a III-a plural la modul indicativ prezent, imperfect, mai mult ca perfect și la modurile condițional și subjonctiv prezent și trecut. Datorită analogiei dintre formele conjugării la indicativul prezent a verbelor „avoir" și „a avea" la toate persoanele la singular și plural (cu excepția persoanei I singular), elevii au tendința să spună „je a" (similarul cu „eu am" și mai ales cu franțuzescul „tu as"). Forma verbală „j'ai" o identifică cu pronumele personal „je", ceea ce duce la confuzii pe care trebuie să le prevenim. Arătînd asemănarea fonetică a verbelor „être" și „a fi" la prezent indicativ („il este", „el e, este"; „ils sont", „ei sînt", precum și la imperfectul verbelor „avoir" și a „avea" („j'avais", „eu aveam"), trebuie să atragem atenția elevilor și asupra deosebirilor care există, căci ei au tendința să-l conjuge pe „être" la persoana I singular „je sont" — după cum este în limba română: „eu sînt".

Pentru stabilirea timpului de conjugare, este utilă raportarea la indiciile comune limbii franceze și celei române privind terminația verbului la infinitiv.

De asemenea, credem că se memorează mai ușor formarea participiului prezent în limba franceză (prin adăugarea sufixului *ont* la rădăcina verbului), dacă arătăm că așa se procedează și în limba română, terminațiile *ind* sau *înd* alipindu-se tot la radical. După ce se arată asemănarea dintre cele două limbi privind conjugarea verbelor pasive cu auxiliarul „être", respectiv „a fi" (ca și în limba latină), este necesar să se sublinieze și deosebirea dintre cele două limbi cu privire la auxiliarul folosit la diateza pronominală, la timpurile compuse: în limba franceză „être", în limba română „a avea". (De exemplu: „je me suit dit...", „eu mi-am zis...").

Se va arăta de asemenea că la diateza activă în amîndouă limbile se folosește pentru timpurile compuse verbul auxiliar „avoir", respectiv „a avea", cu excepția cîtorva verbe care se conjugă cu verbul auxiliar „être" („je suis arrivé" etc.). Se va mai arăta că, în timp ce în limba română în compunerea infinitivului trecut se folosește în mod exclusiv infinitivul prezent al verbului auxiliar „a fi" și participiul trecut al verbului de conjugat (de exemplu: „a fi citit"), în limba franceză se întrebuințează, în același scop, infinitivul prezent al acelui verb auxiliar care este folosit pentru conjugarea tuturor celorlalte timpuri compuse ale verbului respectiv, de exemplu „être entré", „avoir eu").

Tot în legătură cu studiul verbului, pentru o mai bună înțelegere a acordului participiilor trecute în limba franceză, este bine să ne sprijinim pe fazele similare din limba română, în care „a fi" corespunde întrebuințării auxiliare a verbului „être". După cum se acordă cînd se conjugă cu „être", participiul trecut se acordă și cînd are rol de adjectiv. In clasele superioare se va aminti, bineînțeles la studiul formei pronominale, că participiul trecut format cu „être" rămîne neschimbat, dacă pronumele reflexiv este complement indirect (de ex. „elles se sont dit"). Tot în problema acordului, se va sublinia folosirea similară a participiului trecut neacordat, cînd este conjugat cu „a avea", respectiv „avoir" (cu excepția, în limba franceză, a cazului cînd participiul trecut este precedat de un complement direct, de exemplu: „la musique que j'ai entendue").

In sfîrșit, se poate aminti că viitorul anterior se formează în limba franceză

din viitorul I al auxiliarelor și participiul trecut al verbului de conjugat, ca și în limba română, unde se folosește însă viitorul I numai al auxiliarului „a fi". Aceeași analogie se poate face și în ce privește condiționalul trecut: în ambele limbi se întrebuințează auxiliarul la condiționalul prezent. Perfectul supracompus din franțuzește se formează adăugîndu-se timpului deja compus încă un auxiliar: ex. „dès que je l'ai eu appelé". Acest timp se formează în același fel în românește, dar numai cu auxiliarul „a fi", de ex.: „cînd l-a fost văzut". Astfel de asemănări se întîlnesc și la verbele conjugate cu „être", respectiv „a fi", de exemplu: „quand il a été tombé"[6], „cînd a fost căzut". (Noi, românii, avem și forma supracompusă cu verbul la participiul prezent: „i-a fost zicînd"). Asemănările se continuă și la forma pronominală: „quand je me suis eu assis", „cînd m-am fost așezat". O altă asemănare între cele două limbi e folosirea imperativului la persoanele a II-a singular și I și a II-a plural.

Sublinierea faptelor de limbă ce conțin asemănări sau deosebiri constituie un procedeu util și în predarea *sintaxei*.

Se poate arăta analogia dintre sistemele celor două limbi în ceea ce privește ordinea cuvintelor în propoziție, precum și în cazul inversiunii subiectului de exemplu, în cadrul propozițiilor interogative și al celor incidentale: „Veux-tu parler?" — „Vrei să vorbești?", „Oui, dit-il", „Da, zice el". O oarecare analogie între cele două limbi se întîlnește și în așezarea pronumelor personale, complement direct și indirect. În ambele limbi ele sînt situate după verb, cînd acesta este la imperativ (în limba franceză — „regardes-les", „dis-lui"; în limba română — „privește-le", „spune-i" (lui). Cînd verbul este la alt mod de imperativul, în limba română acest pronume se pune înainte sau după v (,,l-am văzut", dar „am văzut-o" și „văzîndu-l"), pe cînd în limba franceză se așază numai înaintea verbului (je l'ai vue" — „le voyant"). În limba română veche se folosea acest pronume și cînd era la feminin înaintea verbului: „o am văzut".

Ca și în limba română, cînd sînt două pronume complemente, dintre care unul direct și altul indirect, în limba franceză se pune — la persoana I și a II-a singular și plural — întîi pronumele complement indirect („il me les demande" = „el mi le cere"). Ca deosebire, menționăm că în limba franceză, la persoana a III-a singular și plural, se folosește — contrar limbii române — întîi pronumele personal complement direct („il les lui donne", „el i le dă"). Arătînd astfel de asemănări și deosebiri dintre cele două limbi prin exemple, elevii se pot familiariza mai ușor cu această regulă.

Timpurile subordonatelor din limba franceză se învață de asemenea după ce le trecem în revistă pe cele din limba română. Cu titlu de exemplificare pentru asemănările de ordin sintactic dintre limba franceză și cea maternă a elevilor (limba română), este bine să subliniem folosirea modului subjonctiv în subordonată, cînd verbul din principală are semnificație modală de acțiune nesigură, de voință, de urare, după verbe impersonale și în propoziții finale (de exemplu: „je veux que tu sois heureux", „eu vreau ca tu să fi fericit"; „je désire que tu aprennes", „eu doresc să înveți"; „il faut que tu travailles", „trebuie să muncești"; „tu dois travailler afin que tu réussisses", „trebuie să muncești ca să reușești").

În ambele limbi se folosește subjonctivul și la persoana a III-a în propoziții principale în care verbul exprimă o urare, pentru că astfel de propoziții sînt

[6] M. Grevisse, *Grammaire français*, Ed. Duculet, Gembeaux, 1964.

în realitate o subordonată a unei principale neexprimate. (De exemplu: „Vive la France" pentru „Je désire que la France vive").

Desigur, este bine să se scoată în evidență și deosebirile din sistemul vorbirii, de exemplu folosirea numai în limba franceză a subjonctivului în propozițiile concesive și cînd verbul din propoziția principală are semnificația modală de îndoială, temere, concesie etc. (de exemplu: „je doute qu'il sache" — „eu mă îndoiesc că știe"; „il répète ses leçons malgré qu-il les conaisse", „el repetă lecțiile cu toate că le cunoaște").

Tot la deosebirile de exprimare trecem și folosirea particulei „pas", specifică propoziției negative în limba franceză (totuși și în limba română au rămas unele expresii negative compuse tot cu latinul „passum", de exemplu „nu-i da pas", „pas de-i răspunde"). De altfel, și în limba franceză se înlătură „pas" din propoziția negativă care conține un cuvînt negativ („rien", „personne" etc.), cînd este urmată de „que" restrictiv, cînd are un verb ca „oser", „cesser", „savoir", „pouvoir", precum și în alte cazuri. De asemenea, avem și noi în limba secolului al XVII-lea expresii negative în care lipsește adverbul de negație „nu", ca și în limba franceză „ne", de exemplu: plus d'amour donc plus de joie (La Fontaine, *Les animaux malades de la peste*), în limba română „unde nu e iubire nimica este".

În procesul predării sintaxei limbii franceze, este util să subliniem — cînd ajungem la capitolul respectiv — și absența articolului partitiv din limba română. La noi, se observă și lipsa de concordanță a timpurilor la subjonctiv și indicativ, în cazul cînd verbul din principală este la un timp trecut (de exemplu: „je désirais que tu apprisses" — „eu doream ca tu să înveți"; „je savais que tu apprenais" — „eu știam că tu înveți"; „j'ai dit que tu irais avec moi", — „eu am spus că vei merge cu mine"). De asemenea, trebuie să amintim lipsa — în limba română — a propozițiilor infinitivale și participiale, ca și a gerundivului, care există în limba franceză.

Mai pot fi semnalate și alte deosebiri între limba română și limba franceză. Astfel, în limba franceză, după verbele personale se folosește infinitivul, cînd verbul următor se raportează la aceeași persoană; în limba română se folosește în același caz subjonctivul (afară de expresiile influențate de sintaxa franceză sau de cea germană, cînd se întrebuințează și infinitivul — de exemplu „știe cînta", „poate sui" etc.). Și această observație este utilă pentru corectitudinea traducerii. De asemenea, înlocuirea condiționalelor și a viitorului după *si* condițional nu are corespondență în limba română (de exemplu: „il saurait s'il apprenait" — „el ar ști dacă ar învăța" etc.). Capitolele de gramatică în care cele două limbi prezintă deosebiri pretind explicații mai multe și exerciții mai frecvente.

Raportarea la limba maternă a elevului în predarea limbilor străine este folosită și în pedagogia altor țări și aceasta constituie o demonstrație vie a legăturii dialectice dintre discipline în procesul predării. Se urmărește astfel asimilarea conștientă, care face apel la judecata elevului, în lupta împotriva șablonului, se face legarea teoriei de practica vorbirii. Pe de altă parte, în mod indirect, profesorul de limba franceză ajută pe cel de limba română, comunicîndu-i lipsurile elevilor constatate uneori cu prilejul predării cunoștințelor de gramatică, la limba franceză. De altfel, în procesul predării limbii franceze în școala medie se revine de multe ori asupra unor probleme de gramatică română.

*Prof. DIMITRIE A. NANU*
Pitești

# Importanţa cunoaşterii de către învăţător a particularităţilor copilului debil mintal

Mărirea eficienţei muncii şcolare, prin îmbunătăţirea structurii organizatorice, a conţinutului planului de învăţămînt, a programelor şi a manualelor şcolare, precum şi a măiestriei pedagogice în aplicarea metodelor de învăţămînt, a diferitelor procedee şi mijloace de lucru cu elevii, constituie un obiectiv de bază al pedagogiei contemporane.

Preocuparea permanentă a cadrelor didactice pentru mărirea eficienţei învăţămîntului se concretizează în numărul din ce în ce mai mare de elevi buni şi foarte buni la învăţătură. Prin aceasta şcoala răspunde sarcinii sale de a forma cadre bine pregătite, capabile să facă faţă cu succes cerinţelor producţiei noastre socialiste în continuă creştere şi perfecţionare.

Problema eficienţei muncii şcolare are însă şi un alt aspect, acela al prevenirii şi combaterii insuccesului la învăţătură, încă din clasele mici, unde, luarea din timp a măsurilor adecvate poate avea rezultate maxime.

În ultimul său număr pe 1964, „Revista de pedagogie" a publicat sub semnătura lui L. Filimon şi D. Grigoriu un interesant studiu[1] despre unele cauze ce pot provoca insuccesul şcolar la anumiţi elevi din clasele mici ale şcolii de masă. Bazaţi pe cunoaşterea temeinică a situaţiei concrete din diferite şcoli, autorii amintesc printre aceste cauze:

a) unele condiţii deficitare ale mediului familial;

b) anumite fenomene ce se referă la dezvoltarea fizică sau psihică a copilului;

c) unele aspecte ale muncii propriu-zise a învăţătorului (educatorului).

În articolul citat, autorii se referă la cauze cu caracter temporar ale insuccesului şcolar. Înlăturarea acestor cauze este posibilă prin efortul unit al cadrelor didactice, al medicului şcolar şi al familiei, fără ca elevii respectivi să fie scoşi din şcoala de masă.

Făcînd o analiză mai cuprinzătoare a cauzelor insuccesului şcolar, sîntem obligaţi să adăugăm însă că rămînerea în urmă la învăţătură la unii copii se poate datora şi anumitor cauze definitive, cu caracter stabil, ce nu pot fi înlăturate prin mijloacele de care dispunem astăzi, iar copiii respectivi nu pot fi recuperaţi în condiţiile şcolii de masă.

---

[1] Liviu Filimon şi Dumitru Grigoriu, *Probleme referitoare la asigurarea succesului a învăţătură al elevilor din clasele mici*, „Revista de pedagogie" nr. 12/1964.

Pentru aceşti copii este necesar un alt regim pedagogic, cu un alt program de lucru, cu o aplicare deosebită a metodelor generale de învăţămînt şi adesea cu folosirea unor procedee şi mijloace specifice. Astfel sînt copiii care prezintă pronunţate deficienţe somato-motrice, senzoriale sau de vorbire, precum şi copiii debili mintal. Dintre aceştia, ne propunem ca în articolul de faţă să ne referim doar la ultima categorie, a cărei depistare şi diagnosticare diferenţiată prezintă adesea numeroase dificultăţi.

★

Majoritatea copiilor debili mintal prezintă abateri de la dezvoltarea normală încă de la vîrsta antepreşcolară sau preşcolară : întîrziere în apariţia şi dezvoltarea vorbirii şi a mersului, stîngăcie şi încetinire în mişcări (bradikinezie), incapacitate de autoservire, lipsă de iniţiativă în joc ş.a., fenomene cărora părinţii nu le acordă întotdeauna atenţia cuvenită, în speranţa că ele se vor remedia de la sine o dată cu vîrsta.

Trăsăturile specifice din sfera intelectuală a acestor copii sînt observate mult mai tîrziu. Ele încep să preocupe în mod serios pe învăţători şi pe părinţi atunci cînd copilul ajunge la vîrsta şcolară şi cînd ele determină incapacitatea elevului de a face faţă cerinţelor prevăzute în programele de învăţămînt şi, în general, de a se adapta regimului şcolar obişnuit.

Menţinut în şcoala de masă o perioadă mai îndelungată de timp, copilul debil mintal nu va înregistra un progres real, deoarece, ca urmare a deficienţelor sale, el nu va face faţă ritmului de lucru şi nu-şi va putea însuşi minimul necesar de cunoştinţe şi deprinderi. El va constitui o greutate deosebită pentru învăţător, fiind un permanent exemplu negativ, un element dezorganizator al colectivului clasei. Şi, dimpotrivă, transferat la timpul oportun în şcoala ajutătoare, unde sînt iniţiate o serie de măsuri deosebite, atît pe linie organizatorică, cît şi de conţinut, copilul debil mintal va avea posibilitatea unei dezvoltări treptate, fiind ajutat să se încadreze ulterior în activitatea productivă, ca element util societăţii.

Rezultă din cele menţionate mai sus necesitatea depistării cît mai de timpuriu a copiilor debili mintal şi a diferenţierii lor faţă de copiii rămaşi în urmă la învăţătură datorită unor cauze temporare, ce pot fi înlăturate chiar în condiţiile şcolii de masă.

Sarcina de a realiza această diferenţiere, prin stabilirea corectă a diagnosticului revine unor comisii speciale, numite de diagnostic şi triere, organizate pe lîngă serviciile de neuropsihiatrie infantilă din oraşele mari, în componenţa cărora se află diferiţi specialişti — medici pediatri, pedopsihiatri, psihologi, logopezi, cadre didactice din şcoala ajutătoare şi din şcoala de masă ş.a.

La comisiile de diagnostic şi triere copiii sînt trimişi prin oficiile raionale sau regionale de prevederi sociale, însoţiţi de un dosar personal din care, printre alte materiale, trebuie să facă parte : o anchetă socială, întregită cu relatări din partea părinţilor asupra dezvoltării copilului ; concluziile examenului medical complex ; o caracterizare psiho-pedagogică privind trăsăturile pricipale ale personalităţii copilului şi aspectele mai importante ale activităţii şi conduitei sale în şcoală (sau grădiniţă).

Pentru comisia de diagnostic şi triere o deosebită importanţă au observaţiile învăţătorului, cuprinse în caracterizarea psiho-pedagogică. Atunci cînd aceste observaţii sînt bine sistematizate într-o caracterizare detaliată, comisia are posibilitatea

să privească manifestările copilului și starea lui de moment prin prisma evoluției, ceea ce este foarte important pentru stabilirea corectă a diagnosticului.

Am observat însă că în practică acest document nu este întotdeauna bine întocmit și nu i se acordă de către comisia de diagnostic și triere atenția cuvenită. Astfel, cercetînd un număr de 250 dosare[2] ale unor copii trimiși la comisiile de diagnostic și triere în anii 1962—1964, am constatat că numai 59% conțin și caracterizări întocmite de învățători, iar dintre acestea doar 10% dau o prezentare mai amănunțită a modului de manifestare a proceselor psihice la copiii respectivi, amintind și anumite greutăți pe care ei le-au întîmpinat în școala de masă sau unele măsuri de ajutorare inițiate de învățător. Majoritatea caracterizărilor se referă numai la unele trăsături negative ale copiilor, pe baza cărora aceștia sînt declarați, uneori cu multă ușurință, debili mintal. Uneori, în cuvinte foarte generale, este amintit un singur aspect: „Copilul n-are ținere de minte"...; „...prezintă mari greutăți în vorbire..."; „...are o atenție instabilă..."; „...este nedisciplinat și obraznic..." sau pur și simplu este menționat insuccesul școlar: „...nu a putut să-și însușească cunoștințele predate conform programei și nu a putut promova clasa".

Constatările de mai sus ne îndreptățesc să tragem concluzia că nu toți învățătorii din școlile de masă au suficiente cunoștințe în legătură cu principalele trăsături ale copilului debil mintal și cu modul lor de manifestare în procesul de învățămînt. Ne propunem ca pe scurt să ne oprim în continuare la această problemă.

★

Cercetările efectuate în ultimul timp atît în țară la noi (de către M. Roșca, B. Zörgö, M. Farcaș ș.a.), cît și peste hotare (M. Hurtig, A. R. Luria, R. Perron J. I. Șif, R. Zazzo etc.) în scopul studierii trăsăturilor diferențiatoare ale debilității mintale scot în evidență caracterul complex al acesteia, deosebirea sa calitativă față de starea normală.

Debilul mintal este prezentat în literatura de specialitate în primul rînd ca un copil cu o scăzută capacitate de observare și de percepere a ceea ce se află și se petrece în jur. Observația lui este superficială și incompletă, iar percepțiile sale sînt sărace, fragmentare, nesistematice și se caracterizează printr-o slabă constanță. La rîndul lor, reprezentările au un caracter fragmentar, sărac, șters. În activitatea școlară aceste trăsături ale debilului mintal se manifestă prin greutățile pe care el le întîmpina în procesul însușirii cunoștințelor noi, chiar și atunci cînd acest proces este organizat și se desfășoară pe baza contactului nemijlocit cu obiectele și fenomenele studiate.

Așa, de exemplu, în comparație cu copilul normal, debilul mintal observă și sesizează mai greu trăsăturile caracteristice ale unui obiect pe care-l intuiește, ceea ce-l împiedică în formarea reprezentărilor adecvate despre obiectul respectiv. Chiar și atunci cînd este vorba despre obiecte sau fenomene foarte obișnuite, cu care vine zilnic în contact, debilul mintal nu reușește să sesizeze și să rețină elementele esențiale pentru a-și forma o imagine suficient de clară. Acest lucru rezultă atît din relatările sale verbale despre obiectele și fenomenele lumii înconjurătoare, relatări

[2] Dintre acestea, 155 dosare se află în arhiva pe anul 1964 a Comisiei medico-psihologice din Cluj, 55 la școlile ajutătoare din Iași, Focșani și Buzău, în arhiva pe anul 1963, iar 40 la Școala ajutătoare nr. 5 din București, în arhiva pe anul 1962.

sărace, fragmentare și uneori greșite, cît și din desenele pe care le execută la nivelul unor copii de vîrstă mult mai mică. Insuficiențele percepției la copilul debil mintal se manifestă cu atît mai accentuat cu cît sarcina școlară primită este mai complexă (perceperea unui ansamblu de obiecte, a unui tablou cu subiect; a unei suite de ilustrații, a mișcărilor unor obiecte în spațiu etc.).

Rezultă că una din trăsăturile caracteristice de bază ale debilului mintal o formează insuficiențele manifestate la nivelul primei trepte a procesului de cunoaștere — treapta cunoașterii senzoriale. Acest fenomen este explicat în literatura de specialitate prin tulburarea capacității de analiză și sinteză corticală a copilului debil mintal, tulburare ce reprezintă la rîndul său o manifestare a stării patologice în care se află scoarța cerebrală. Dar tulburarea capacității de analiză și de sinteză la copilul debil mintal se manifestă și mai accentuat la nivelul treptei superioare a procesului de cunoaștere, la nivelul reflectării generalizate a realității, prin mecanismele verbal-logice ale gîndirii. Dezvoltarea vorbirii copilului debil mintal este mult întîrziată ; el prezintă adesea diferite defecte de pronunțare, un vocabular sărac și chiar o structură gramaticală deficitară, ceea ce influențează negativ atît capacitatea lui de înțelegere a vorbirii celor din jur, cît și posibilitățile sale de exprimare. Este scăzută simțitor și capacitatea efectuării unor operații de gîndire abstractă. În consecință, debilul mintal întîmpină cele mai mari greutăți în munca școlară mai ales atunci cînd activitățile se bazează pe material verbal și necesită efectuarea unor operații de analiză, comparare, clasificare, cum se întîmplă în procesul formării cunoștințelor și deprinderilor de citit-scris, de calcul oral, de gramatică și ortografie, de compunere etc.

Debilul mintal manifestă greutăți tot mai însemnate o dată cu trecerea de la treapta efectuării unei activități cu obiectele concrete la treapta verbalizării și a desfășurării acțiunilor pe plan mintal.

Tulburarea mai mult sau mai puțin accentuată a procesului de cunoaștere în ansamblul său constituie deci o trăsătură esențială a debilității mintale.

Anumite insuficiențe în ceea ce privește desfășurarea procesului de cunoaștere se întîlnesc desigur și la unii copii rămași în urmă la învățătură datorită unor cauze cu caracter temporar, dar ele se manifestă limitat, concretizîndu-se în procesul de învățămînt prin insuccese parțiale, ce pot fi înlăturate chiar în școala de masă cu ajutorul individual acordat sistematic de către învățător.

Pe lîngă trăsăturile menționate mai sus, se pot întîlni la copilul debil mintal și alte particularități subliniate de literatura defectologică, pe care cadrele didactice le pot constata și pune în evidență cu multă ușurință în desfășurarea procesului instructiv-educativ. Astfel, copilul debil mintal întîmpină greutăți atunci cînd i se cere să se concentreze în mod voit pentru a observa un anumit obiect sau fenomen sau pentru a efectua o acțiune. În asemenea situații, atenția lui este ușor distrasă sub influența diferitelor schimbări ce se produc în mediul înconjurător, schimbări care, de obicei, n-au nici o legătură cu sarcina didactică primită (a trecut o mașină pe stradă, un coleg a strănutat, s-a trîntit ușa în clasa alăturată etc.). Există însă numeroase cazuri cînd în locul instabilității atenției (sau chiar îmbinat cu aceasta) debilul mintal manifestă o accentuată lipsă le mobilitate.

Desigur că atît trăsăturile specifice ale atenției copilului debil mintal, cît și cele ale memoriei lui, constituie factori ce complică profilul său psihologic, contribuind și mai mult la reducerea posibilităților sale de încadrare în ritmul de lucru al unui colectiv de copii normali.

Latura emotiv-volițională a vieții psihice la copilul debil mintal se caracterizează și ea prin numeroase trăsături specifice, dintre care amintim doar cîteva: trecerea rapidă de la o stare afectivă la alta (labilitate afectivă) sau dimpotrivă, inerția stării afective, incapacitatea de a se mobiliza suficient pentru ducerea la bun sfîrșit a unui lucru început, lipsa autocontrolului, indiferența, nestăpînirea sau impulsivitatea executării unui act etc. obținem imaginea comportamentului deficitar al copilului debil mintal.

Din acest punct de vedere, copiii debili mintal pot fi grupați în două categorii: grupa copiilor instabili, dezorganizați, irascibili, dezinhibați și grupa copiilor pasivi, indiferenți, apatici. Comportamental, aceștia se caracterizează prin particularități diferite, oarecum opuse, și tocmai prin aceasta pun învățătorului numeroase probleme educative a căror rezolvare este complexă și grea. Pentru formarea unor deprinderi de comportament la debilii mintal este necesar un antrenament individual îndelungat, întrucît fixarea oricăror deprinderi la acest copii se realizează cu multă greutate.

Am prezentat mai sus cîteva din principalele trăsături psihice ale copilului debil mintal. Trebuie să arătăm că în accepțiunea științifică modernă debilitatea mintală nu poate fi definită prin simpla enumerare a acestor trăsături. Definirea se face în raport cu modul în care aceste trăsături sînt îmbinate, fiecare din ele participînd într-un anumit grad la realizarea profilului psihic specific debilului mintal. Pe acest fond general al profilului psihic unele trăsături ies mai mult în evidență, în timp ce altele sînt mai șterse.

În concluzie, debilii mintal, în linii generale, se aseamănă între ei, dar, ținînd cont de cele enunțate mai sus, ei se deosebesc prin predominarea unora dintre trăsături.

Activitatea nervoasă superioară ne dezvăluie substratul fizio-patologic care determină profilul psihic caracteristic debilului mintal. După cum se știe, activitatea nervoasă superioară constă într-un proces complex de analiză și sinteză a impulsurilor multiple primite de scoarța cerebrală și de formare la nivelul acesteia a unui simplu și dinamic sistem de conexiuni cu ajutorul cărora organismul se adaptează la schimbările ce au loc în mediul înconjurător. La baza acestor fenomene se află cele două procese nervoase fundamentale: excitația și inhibiția, care se caracterizează prin unitate, întrepătrundere și delimitare reciprocă.

Activitatea nervoasă superioară este posibilă în bune condiții numai în cazul păstrării unui anumit nivel al forței proceselor nervoase, al echilibrului dintre ele și al mobilității lor. La copilul debil mintal sînt deficitare tocmai forța, echilibrul și mobilitatea proceselor nervoase (A. R. Luria).

Fără îndoială că tulburările activității nervoase superioare a copilului debil mintal, tulburări care în exterior se manifestă prin neajunsuri ale vieții psihice, se datoresc în ultimă instanță anumitor cauze organice (lezării scoarței cerebrale). Literatura de specialitate arată că această lezare are loc de obicei ca urmare a unui proces patologic petrecut în prima perioadă de dezvoltare a creierului, manifestîndu-se difuz, pe suprafețele mai mult sau mai puțin întinse ale scoarței cerebrale.

Am căutat intenționat să scoatem în evidență atît faptul că deficiența psihică la copilul debil mintal este o deficiență complexă, care se manifestă în întreaga personalitate a copilului, cît și faptul că această deficiență psihică, în ultimă instanță, își are explicația în tulburările funcționale și chiar organice ale sistemului nervos central. Acest aspect este foarte important, deoarece ne poate ajuta în diferențierea copiilor la care rămînerea în urmă la învățătură se datorește debilității mintale propriu-zise.

*

Prezentăm în continuare o schemă cuprinzînd principalele aspecte ce se recomandă a fi incluse în caracterizarea psiho-pedagogică întocmită de învățător pentru copiii trimiși la comisia de diagnostic și triere. De la început, trebuie să arătăm însă că schema prezentată de noi are mai mult un rol orientativ, învățătorul avînd latitudinea ca, evitînd șablonizarea, să adauge sau să omită anumite elemente și să modifice ordinea prezentării, raportîndu-le la caracteristicile fiecărui caz în parte.

*Schema caracterizării complexe a copiilor îndrumați spre comisiile de diagnostic și triere*[3]

Localitatea și școala.

Data întocmirii caracterizării.

Numele celor care participă la întocmirea caracterizării (învățător, medic școlar, psiholog, tehnician social etc.).

I. *Date generale despre copil*

1. Numele și prenumele.

Data și locul nașterii.

2. Mediul familial — părinți, frați, surori; dacă printre aceștia există persoane cu diferite deficiențe (de văz, de auz, de vorbire, deficiențe mintale ș.a.). Condiții materiale, igienice și educative în familie. Atitudinea față de copil în familie (neglijență, răsfățare ș.a.). Influențe educative exercitate asupra copilului dinafara familiei (vecini, prieteni ș.a.).

3. *Educația organizată.* Dacă anterior copilul a frecventat grădinița de copii. Vîrsta înscrierii copilului la școală — se vor menționa cauzele unor eventuale întîrzieri.

Clasa în care se află copilul în momentul întocmirii caracterizării; rezultatele obținute în anii precedenți, eventuale repetenții.

II. *Dezvoltarea organismului și starea sănătății*[4]

1. Unele date despre dezvoltarea copilului pînă la vîrsta școlară: apariția primilor dinți, a mersului, a primelor cuvinte, a vorbirii legate ș.a.

---

[3] Indicații mai amănunțite și mai cuprinzătoare în acest sens pot fi găsite în diferite publicații de specialitate, printre care: *Îndrumătorul pentru studierea și caracterizarea psihologică și pedagogică a elevilor*, E.S.D.P. — 1957; *Probleme de pedagogie specială*, E.D.P., 1961, p. 183—194 etc.

[4] Acest subcapitol al caracterizării trebuie întocmit de către învățător în strînsă colaborare cu medicul școlar; informațiile de la § 1 și 2 pot fi înregistrate din discuțiile cu părinții copilului respectiv, în special cu mama.

2. Principalele influențe nocive suferite de organismul copilului — îmbolnăviri acute sau de lungă durată, stări febrile, traumatisme și modificările de comportament survenite după trecerea acestora.

3. Aspectul fizic general al copilului în momentul întocmirii caracterizării. Eventuale abateri de la starea normală.

Particularitățile motricității: mersul, coordonarea mișcărilor, capacitatea de a efectua diferite mișcări voluntare (la comandă, în procesul muncii fizice etc.). Tulburări ale motricității.

Starea organelor de simț. Eventuale deficiențe senzoriale.

Dacă este enuretic.

4. Starea generală a sănătății în momentul dat.

Ce măsuri au fost luate pentru întărirea sau refacerea sănătății, pentru stimularea dezvoltării generale și, eventual, pentru corectarea abaterilor de la starea normală.

III. *Cunoașterea de către copil a mediului înconjurător și capacitatea lui de orientare*

1. Cunoașterea principalelor obiecte și fenomene din mediul înconjurător — obiecte de îmbrăcăminte, de uz casnic, obiecte școlare, animale și plante, fenomene ale naturii etc. Înțelegerea utilității acestora. Denumirea lor.

2. Recunoașterea și denumirea însușirilor elementare, de formă, de mărime, de culoare etc. Folosirea corectă a unor cuvinte reprezentînd însușiri opuse: mare-mic, cald-rece, ușor-greu etc. Capacitatea de comparare a obiectelor și fenomenelor după însușirile lor: mai mare — mai mic, mai cald — mai rece, mai ușor — mai greu. Capacitatea de clasificare a obiectelor în raport cu însușirile lor: mic, mai mare, și mai mare, cel mai mare etc.

4. Orientarea în spațiu și timp.

Cunoașterea locului în bancă, a clasei în incinta școlii etc. Cunoașterea drumului de acasă la școală și invers.

Capacitatea de a determina locul și poziția obiectelor în spațiu, de a indica direcția și de a se orienta după indicațiile verbale — „la dreapta, la stînga, înainte, înapoi, în sus, în jos, mai aproape, mai departe" etc.

Înțelegerea și folosirea corectă a unor cuvinte reprezentînd noțiuni de timp: astăzi, ieri, mîine; acum, îndată, mai tîrziu; minut, oră, zi, lună, anotimp, an; prima lecție, ultima lecție etc.

IV. *Manifestări ale copilului în joc și în activitate*

1. Interesul pentru joc și jucării.

Înțelegerea și aplicarea regulilor în joc.

Atitudinea în timpul jocului — dacă este activ sau pasiv, dacă manifestă inițiativă, perseverență, răbdare etc.

Preferința pentru jocuri variate sau monotone, colective sau individuale.

2. Capacitatea de autoservire.

Modul în care își păstrează obiectele personale.

Dacă se îmbracă, se încalță, se spală singur, își strînge așternutul, își curăță ghetele, își perie îmbrăcămintea etc.

Modul în care servește masa. Dacă folosește cu atenție și corect tacîmurile, paharul etc.

3. Deprinderile elementare de muncă practică.

Modul în care desfășoară diferite munci gospodărești simple. Folosirea unor instrumente obișnuite de lucru, ca: foarfece, ac, ciocan, cleşte etc. Efectuarea serviciului în clasă și a altor activități de utilitate colectivă.

4. Participarea la activitățile de învățare.

Capacitatea de concentrare asupra efectuării activităților școlare. Atenția copilului.

Capacitatea de acumulare și păstrare a cunoștințelor. Memoria copilului.

Capacitatea de efectuare a unor operații de analiză, sinteză, comparare, clasificare. Capacitatea de reproducere verbală a cunoștințelor, de prelucrare independentă a acestora, de aplicare a lor în situații noi Gîndirea și limbajul copilului.

5. Capacitatea de efort. După cît timp de activitate apare oboseala și cum se manifestă. La ce activități copilul obosește mai repede.

6. Rezultatele concrete obținute în însușirea cunoștințelor și a deprinderilor.

La ce obiecte de învățămînt a obținut rezultate pozitive. Principalele greutăți pe care le întîmpină la fiecare obiect de învățămînt. Ajutorul individual ce i s-a acordat și rezultatele obținute. Se va menționa îndeosebi capacitatea copilului de a folosi cunoștințele însușite anterior în rezolvarea unor situații noi, de a lucra independent în rezolvarea temelor individuale, de a se încadra în ritmul de lucru al clasei etc.

V. *Particularități ale personalității copilului*

1. Interesele copilului și anumite înclinații deosebite. Motivația intereselor manifestate și gradul lor de stabilitate.

La ce activități participă cu plăcere și din proprie inițiativă. Dacă-l preocupă muzica, sportul, activitățile practice ș.a. Cum își petrece timpul în afara școlii.

2. Atitudinea față de muncă, față de sarcinile școlare.

Modul în care urmărește rezolvarea sarcinilor ce i se încredințează. Perseverența.

3. Cunoașterea și respectarea regulilor de conduită. Disciplina în școală, în internat, în familie, pe stradă etc.

Modul în care reacționează la observații critice și la evidențieri.

4. Atitudinea față de învățător, de părinți și în general față de persoanele mai în vîrstă.

Raporturile cu colegii.

Poziția și rolul pe care-l are în colectivul de elevi.

Participarea la diferite acțiuni colective și de folos obștesc.

Atitudinea față de bunul propriu și de bunul obștesc.

VI. *Concluzii*

Scurtă sinteză a trăsăturilor specifice ale copilului respectiv. Evoluția observată sub influența activităților școlare și a ajutorului individual.

Propuneri pentru munca de viitor.

★

Subliniem cîteva din condițiile generale pe care trebuie să le îndeplinească orice caracterizare pentru a constitui cu adevărat un sprijin în munca comisiilor de diagnostic și triere:

1. Să se bazeze pe un bogat material faptic, cules de către învățător în procesul unei munci susținute și de suficientă durată cu copilul respectiv.

Culegerea materialului faptic pentru caracterizare trebuie realizată prin metode diferite: observarea sistematică a copilului în timpul diferitelor activități școlare, în joc, în timpul liber; analiza produselor activității copilului la școală, acasă etc.; convorbirea cu copilul și cu familia acestuia; analiza datelor biografice ale copilului ș.a.

2. În caracterizare să fie menționate nu numai trăsăturile negative ale copilului ce urmează a fi corectate, dar și trăsăturile pozitive, care pot folosi ca punct de sprijin în munca de corectare.

3. Relatările din caracterizare să se bazeze pe exemple concrete; în acest sens, pot fi anexate, ca material ilustrativ, unele foi din caietul de aritmetică, de compunere, și de desen.

4. Caracterizarea să fie concisă, dar în același timp cuprinzătoare. Să prezinte profilul complex al personalității copilului, fără însă a relata aspecte neesențiale.

*GH. POPESCU, GH. RADU,*
*V. CONSTANTINESCU*

# Din activitatea Institutului UNESCO pentru educaţie de la Hamburg

Institutul pentru educaţie din Hamburg, unul dintre organizaţiile de specialitate ale UNESCO, pentru problemele de educaţie, a fost înfiinţat în anul 1951. Deşi se bucură de oarecare autonomie, colaborează foarte strîns cu secretariatul UNESCO, în stabilirea şi desfăşurarea programului său de activitate. Din consiliul de îndrumare şi supraveghere al institutului fac parte secretarul general al UNESCO (sau reprezentantul acestuia) împreună cu alţi 13 membri numiţi dintre cei mai reprezentativi pedagogi din diferite ţări ale lumii *.

Institutul este conceput ca un „centru de contact" între pedagogi aparţinînd diferitelor ţări, pentru a oferi posibilitatea unui schimb de experienţă în principalele domenii ale activităţii pedagogice. Institutul mijloceşte legături între institutele naţionale de cercetare pedagogică şi coordonează cercetări cu caracter internaţional privind anumite teme de interes comun, publicînd totodată rezultatele acestor cercetări.

Principala formă de activitate a institutului o constituie organizarea reuniunilor ştiinţifice internaţionale: seminarii, conferinţe, simpozioane, cu participarea specialiştilor în diferitele ramuri ale pedagogiei. La aceste reuniuni — care în general au un caracter restrîns (numărul participanţilor de obicei nu depăşeşte 25) — pedagogii participă ca persoane particulare şi nu ca reprezentanţi oficiali ai unor state. Comunicările sau rapoartele pe care le prezintă de asemenea nu sînt considerate drept declaraţii oficiale, ci numai contribuţii ale unor experţi. Recomandările pe care le formulează aceste reuniuni nu au un caracter obligatoriu, deşi ele pot stimula noi iniţiative în vederea realizării unor studii sau experimente pedagogice. La multe din cercetările institutului, cum sînt acelea legate de organizarea şi planificarea învăţămîntului sau cele privind formarea specialiştilor pentru diferite ramuri ale economiei, participă — alături de pedagogi — economişti şi sociologi.

În fiecare an, în colaborare cu comisiile naţionale pentru UNESCO, institutul organizează seminarii pentru tinerii pedagogi, în scopul promovării înţelegerii internaţionale. La aceste seminarii se face un larg schimb de experienţă, se

---

* Din Consiliul de îndrumare au făcut sau fac parte pedagogi şi psihologi renumiţi, ca: Jean Piaget — Elveţia, A. N. Leontiev — U.R.S.S., Roger Gal — Franţa, Giovani Caló — Italia, Fr. Schneider — R.F.G., Bogdan Suchodolski — R.P. Polonă, H. B. Wells — U.S.A.

studiază programele și manualele școlare, metodele și mijloacele de învățămînt. Aceste seminarii se organizează, prin rotație, în diferite țări.

Institutul informează institutele naționale de cercetare în legătură cu reuniunile organizate și cu privire la rezultatele cercetărilor sale prin „Buletinul conferințelor" [1] și prin revista sa de specialitate. Publicația periodică de specialitate a institutului este „International Review of Education", revistă care apare din anul 1954, într-un volum bibliografic anual de peste 500 pagini, în 4 fascicole trimestriale [2].

Principalul domeniu de activitate al institutului este acela al *pedagogiei comparate*. În acest sens, institutul își propune să evidențieze „problemele-cheie" și tendințele de dezvoltare a teoriei și practicii pedagogice universale, pe baza unei colaborări internaționale a specialiștilor în pedagogie. Mai mult, institutul își propune ca prin studiile de pedagogie comparată pe care le inițiază să contribuie la înfăptuirea reformelor școlare din diferite țări.

Problemele privind orientarea și metodologia pedagogiei comparate sînt dezbătute cu regularitate în paginile revistei „International Review of Education" sau în cadrul reuniunilor internaționale organizate de către institut. Menționăm în acest sens numerele tematice ale revistei consacrate pedagogiei comparate [3]. Primul din aceste numere, dedicat activității renumitului pedagog comparatist Pedro Rosselló, director adjunct al Biroului internațional al educației (B.I.E.) din Geneva, cuprinde și studiile unor pedagogi comparatiști cu renume mondial [4].

Autorii acestor studii subliniază faptul că astăzi pedagogia comparată a depășit stadiul ei pur descriptiv, static (prezentată sub forma unor colecții de date și documente privind situația învățămîntului din diverse țări) și se profilează din ce în ce mai mult ca o știință explicativă, care își propune să dezvăluie cauzele care determină o anumită situație educativă, să stabilească corelații între situația învățămîntului și condițiile economice, sociale și culturale dintr-o anumită țară.

Astăzi cercetările de pedagogie comparată urmăresc să evidențieze principalele tendințe ale dezvoltării învățămîntului și ale mișcării pedagogiei contemporane. Pedro Rosselló caracterizează astfel această situație: „Pe de o parte se situează *pedagogia comparată descriptivă*... pe de altă parte, *pedagogia comparată explicativă*, care urmărește să stabilească cauzele fenomenelor cercetate și să prevadă, în măsura posibilităților, evoluția lor ulterioară" [5].

În ultimii ani, institutul acordă o atenție din ce în ce mai mare aspectului metodologic ale pedagogiei comparate. Astfel, în 1963 (11—16 martie) a avut loc la Hamburg o reuniune a experților în pedagogia comparată, consacrată dezbaterii temei: *Identificarea și clasificarea datelor semnificative de bază în pedagogia*

[1] „Conférence Bulletin", „Bulletin des conférences", Hamburg.

[2] „International Review of Education", „Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft", „Revue internationale de pédagogie" Hamburg, 1954.

[3] „International Review of Education", Hamburg, 5 (1959), nr. 3; 7 (1961), nr. 1; 9 (1963), nr. 2.

[4] Robert Dottrens, A. Pedro Rosselló, I. L. Kandel, *The Metodology of Comparative Education*; L. Ferning, *The Global Approach to Comparative Education*; C. Arnold Anderson, *Sociology in the Service of Comparative Education* etc.

Din cel de-al doilea număr tematic menționăm studiile elaborate de: C. Arnold Anderson, *Methodology of Comparative Education* și de George Bereday, *Education comparative et prèvention nationales* etc.

[5] „International Review of Education", Hamburg, 5 (1959), nr. 3, p. 267.

*comparată*[6]. La această reuniune, la care au participat 24 de pedagogi, psihologi, economiști și sociologi din 15 țări, s-a realizat un schimb de păreri cu privire la orientarea, sarcinile și metodologia pedagogiei comparate. Cu această ocazie, s-a subliniat faptul că pedagogia comparată trebuie să-și aducă contribuția la realizarea reformelor învățămîntului și la planificarea acestuia. Pentru a răspunde acestei sarcini ea trebuie să-și îmbunătățească metodele sale de cercetare, încît să poată identifica factorii de bază care determină o anumită situație în domeniul învățămîntului și totodată să evalueze corect eficacitatea soluțiilor propuse. Pentru aceasta se impune colaborarea dintre pedagogia comparată și alte ramuri ale științelor sociale.

Rezultatele acestei reuniuni de experți au fost prezentate și la conferința de la Amsterdam a Societății pentru educație comparată din Europa (1963) la care s-a dezbătut tema: *Organizarea și structura învățămîntului mediu* (11—18 ani). La această conferință, pedagogul Bogdan Suchodolsky[7] a prezentat un important raport: *Egalitatea și educația: probleme, metode și dificultăți în cercetările de pedagogie comparată*. În cadrul acestui raport, pedagogul polonez și-a propus să dea un răspuns, de pe pozițiile pedagogiei socialiste, la întrebarea: Cînd se poate spune că un sistem de învățămînt asigură posibilități egale de studii pentru toți? El a relevat că de multe ori datele privind învățămîntul nu se referă la fondul problemei, ele fiind fie superficiale, fie servind scopuri propagandistice. Pentru a obține o situație reală cu privire la accesibilitate sînt necesare date concludente și comparabile cu privire la funcția și la conținutul diferitelor etape ale sistemului de învățămînt și cu privire la gradul de accesibilitate la învățămînt al diferitelor categorii sociale. El a subliniat cu această ocazie necesitatea unor cercetări sociologice concrete cu privire la condițiile care asigură accesibilitatea reală la învățămînt.

Probleme de pedagogie comparată sau de pedagogie de interes internațional constituie subiectul multor articole apărute în ultimul timp în revista institutului. Un articol dintre acestea face o serie de considerații referitoare la definiția pedagogiei comparate[8]. Încercarea de a formula o metodă eficientă de comparare a sistemelor naționale de educație, metodă aplicată apoi la sistemul de învăță-

---

[6] *The Indication and Classification of Relevant Background Data in Comparative Education*, în „Conference Bulletin", Hamburg 1963, aprilie; Brian Holmes, Saul Robinson, *Relevant Data in Comparative Education*, în „International Review of Education", Hamburg, 9 (1963), nr. 2, p. 155—156.

La această reuniune grupurile de studii au dezbătut următoarele probleme: descrierea sistemelor de învățămînt și necesitatea unificării terminologiei folosite; sistem de învățămînt unic sau diferențiat; formație generală și profesională; aplicarea metodelor de planificare economică la planificarea învățămîntului; criteriile de evaluare a rezultatelor învățămîntului.

[7] B. Suchodolsky, *Egalité et éducation: problèmes, méthodes et difficultés des recherches comparées*, în „International Review of Education", Hamburg, 9 (1963), nr. 2, p. 155—156.

La această conferință, a mai prezentat un raport și Pedro Rossello, *Difficultés inherentes aux recherches d'éducation comparée dynamique*, în „International Review of Education", Hamburg, 9 (1963), nr. 2.

[8] Gordon C. Ruscoe, Thomas W. Nelson, *Prolegomena to a Definition of Comparative Education*, în „International Review of Education" nr. 4/1964, p. 385—392.

Notă: Studiile fără indicarea sursei, menționate în continuare în trimiteri, sînt publicate în diferite numere ale aceleiași reviste.

mînt din Anglia, Japonia, S.U.A. și U.R.S.S., constituie obiectul unui studiu intitulat *Idealuri educative și practica într-o perspectivă comparată*[9], în timp ce un alt studiu tratează despre *Probleme comune ce se ivesc în lumea universitară*[10]. Învățămîntul superior, privit prin optica pedagogiei comparate, este abordat și în studiul care are drept preocupare „tipuri de dezvoltare ale învățămîntului superior"[11], întocmit pe baza unei anchete cu tema *Accesul în învățămîntul superior*, anchetă începută din anul 1960 și întreprinsă cu sprijinul acordat de UNESCO.

Un grup de studii abordează subiecte strîns legate de sistemul de educație dintr-o anumită țară. Cîteva privesc Anglia[12]. Primul dintre aceste studii constituie o încercare de sinteză, care trece în revistă ipotezele, postulatele — cum le numește autorul — ce constituie nucleul tradiției educative britanice, cuprinse în rapoartele oficiale asupra educației din 1895 pînă în 1963. Următorul studiu se referă la cercetări întreprinse în Anglia, imediat după război, asupra tinerilor care părăsesc școala și asupra tinerilor lucrători, cercetări care au scos în evidență, între altele, că astăzi pregătirea acestora pentru viața profesională este inadecvată necesităților producției moderne.

Alte studii privesc Danemarca[13]. Unul dintre aceste studii face o prezentare, mai întîi sub raport istoric, a primelor școli populare superioare daneze, începînd de la Grundtvig, apoi prezintă astfel de școli înființate între cele două războaie mondiale și după cel de-al doilea război mondial în foarte multe țări din Europa, America, Asia și Africa. Autorul apreciază că educația în internate pentru adulți ar putea juca un rol important și în a doua jumătate a secolului al XX-lea, precizînd că în acest scop experiența daneză poate servi drept inspirație și pentru alte țări.

De asemenea, unele articole tratează probleme de educație din Grecia[14], din Israel[15] sau din R. P. Polonă[16]; ultimul se referă la un experiment pedagogic pe care autorul l-a început în 1954, cu ipoteza că se pot obține rezultate mai bune decît în sistemul tradițional de lecții pe clase, dacă lucrul în timpul lecției se organizează în grupe mici, de 3—5 elevi. Alte articole privesc Republica Socialistă

---

[9] Samuel S. Brodbelt, *Educational Ideals and Practice in Comparative Perspective*, în nr. 2/1965, p. 144—150.

[10] C. Arnold Anderson, *Emerging Common Problems in the World of Universities*, în nr. 1/1965, p. 3—20.

[11] Frank Bowles, *Patterns of Development in Higher Education*, în nr. 1/1965, p. 21—33.

[12] Michael B. Katz, *From Bryce to Newson: Assumptions of British Educational Reports, 1895—1963*, în nr. 3/1965, p. 287—304; Ernest W. Hughes, *Transition from School to Industry and Further Education*, în nr. 3/1965, p. 337—349; Sir Peter Venables, *Technical Education in Great Britain*, în nr. 2/1965, p. 151—164.

[13] Wilhelm Marckmann, *An Experiment with Gradual Modification of the School Organisation at the Post-primary Stage*, în nr. 4/1964, p. 464—467; Jindra Kulich, *The Danish Folk High School: can it be Transplanted? The Success and Failure of the Danish Folk High School at Home and Abroad*, în nr. 4/1964, p. 417—430.

[14] Panagiotis Xochellis, *Die Gestaltungsfaktoren der griechischen Pädagogie*, în nr. 1/1965, p. 94—104.

[15] Jehud Ron-Polany, *The Parent-child Relationship in Collective Education in Israel*, în nr. 2/1965, p. 224—228.

[16] Jan Bartecki, *Activating the Teaching Process by Group Work*, în nr. 1/1965, p. 109—111.

România [17], S.UA. [18], Suedia [19], R. P. Ungară [20] sau U.R.S.S. [21].

În studiul *Probleme actuale ale Universității românești*, profesorul univ. Jean Livescu arată că deși universitățile — în general — au un obiectiv comun, există o serie de diferențe, de la o țară la alta, determinate mai cu seamă de cerințele societății respective. Universitățile fiecărei țări se dezvoltă totdeauna după o anumită tradiție, își desfășoară activitatea într-un mediu social bine determinat. Autorul prezintă apoi liniile directoare ale organizării învățămîntului universitar din România, menționînd și o serie de date statistice care ilustrează progresele deosebite obținute. În concluzie, se arată că experiența căpătată după reforma învățămîntului probează eficacitatea și valoarea sistemului de învățămînt superior din România, numeroși diplomați ai universității românești, dovedind acolo unde muncesc, capacitatea lor profesională și atașamentul lor față de activitatea creatoare a poporului român.

Dintre celelalte studii, ultimele două, referitoare la Suedia, prezintă o anchetă deosebit de interesantă. Primul, prezintă ancheta întreprinsă cu scopul de a determina cerințele pregătirii profesionale față de elevii care termină școala generală, cerințe concretizate în cunoștințe de matematică și de limbă. Au fost urmărite cinci probleme: 1) condițiile pe care le impune societatea modernă unui individ ca cetățean sau titular al unei funcții în anumite domenii de activitate; 2) felul în care materiile sînt studiate în școlile de învățămînt general; 3) punerea în relație a rezultatelor învățămîntului cu cerințele unităților interesate, fie că acestea sînt școli profesionale, licee sau un anumit serviciu; 4) determinarea prin evaluare a ceea ce salariatul adult a reținut din ce a învățat în școală și măsura în care aceste cunoștințe îi sînt utile în exercitarea profesiunii sale sau a altor activități; 5) determinarea modului în care cunoștințele școlare sînt utilizate în profesiune. Studiul prezintă metodele folosite, arătînd că ancheta s-a aplicat elevilor în vîrstă de 13—16 ani, din clasele a VII-a, a VIII-a și a IX-a, precum și unor adulți avînd o vîrstă de 18—30 ani (1586 salariați din 48 servicii); de asemenea, au fost consultați 2000 profesori de matematică și 1800 profesori de limba suedeză. Al doilea studiu se referă la extinderea anchetei la domeniul sociologiei, precum și asupra programelor școlare ale liceelor. Autorii descriu o parte din rezultatele obținute, făcînd și o serie de propuneri.

Reuniunile internaționale organizate de către institut îmbrățișează domenii

---

[17] Jean Livescu, *Problèmes actuels de l'Université roumaine* în nr. 4/1964, p. 404—416.

[18] Emma Birkmaier, *Modern Approaches in the Field of Training Language Teachers in the U.S.*, în nr. 4/1964, p. 448—459; Ronald Lippitt, Peggy Lippitt, Robert Fox, *A Laboratory Approach to Social Science Education*, în nr. 3/1965, p. 351—358; Zoya Malkova, *The American Comprehensive High School Today*, în nr. 3/1965, p. 257—266; Joseph S. Roucek, *Milestones in the History of the Education of the Negro, in the U. S.*, în nr. 2/1964, p. 162—178.

[19] Torsten Husén, *Current Trends in Swedish Teacher-training*, în nr. 2/1964, p. 206—211; Gustaf Ögren, *Die Schwedische Schulreform*, în nr. 1/1965, p. 112—115; Torsten Husén, *Urban Dahllöf, Am Empirical Approach to the Problem of Curriculum Content*, în nr. 1/1965, p. 51—76; Torsten Husén, *Curriculum Research in Sweden*, în nr. 2/1965, p. 189—208.

[20] Sandor Komlósi, *Die Aufgaben des Klassenleiters in Zusammenarbeit mit den Eltern*, în nr. 2/1965, p. 175—188.

[21] Nigel Grant, *Recent Changes in Soviet Secondary Schools*, în nr. 2/1965, p. 129—143; Oskar Anweiler, *Leben und Wirksamkeit des russischen Pädagogen S. T. Scharzkij*, în nr. 2/1964, p. 141—161.

variate ale activității pedagogice, dintre care menționăm: *Liniile fundamentale și problemele-cheie ale mișcării pedagogice internaționale, Studiul limbilor moderne în școala elementară, Educația adulților într-o societate industrializată* [22], *Sistemul școlilor comunitare* [23], *Cultura generală într-o lume aflată în curs de transformare* [24] ș. a. Ne vom opri mai pe larg asupra unor reuniuni internaționale organizate de către Institutul pentru educație din Hamburg în ultimii ani. Astfel, în 1960, UNESCO a însărcinat institutul să organizeze o reuniune a experților care să analizeze rapoarte privind învățămîntul științelor sociale în școlile secundare. Rezultatele reuniunii au fost publicate într-un volum — *Învățămîntul științelor sociale la nivel preuniversitar* (1962).

Între 27—29 noiembrie 1963, s-a ținut la Hamburg reuniunea cu tema: *Forme moderne pentru perfecționarea cadrelor didactice* [25]. În recomandările lor, experții au formulat o serie de deziderate: participarea cadrelor didactice la perfecționare trebuie să fie benevolă; nu este suficient să se pună la dispoziția cadrelor didactice numai material documentar, ci trebuie trezită în același timp dorința lor vie de a se ține la zi cu literatura de specialitate și de a-și lărgi necontenit orizontul lor cultural și profesional pe baza unor investigații personale. Într-un cuvînt, perfecționarea profesională trebuie să se realizeze în cadrul unei „educații permanente", dorite de către profesori. Evident, se impune crearea unor posibilități reale pentru o astfel de educație, fie în cadrul învățămîntului superior, fie în cadrul institutelor sau centrelor specializate pentru perfecționarea cadrelor didactice, fie în cadrul asociațiilor profesionale.

Între 17—22 februarie 1964, a avut loc la Hamburg reuniunea cu tema *Educația sanitară, educația sexuală și pregătirea pentru viața familială* [26] la care au participat experți din 17 țări, grupați în trei colective de lucru care au studiat: 1) *programa de educație sanitară*; 2) *programa de educație sexuală*; 3) *programa pregătirii pentru viața familială, în ultimele clase ale școlii generale* (între 14—16 ani). Obiectivul comun al acestor programe este pregătirea adolescenților pentru o viață sănătoasă și echilibrată și pentru a preveni unele pericole care ar putea amenința sănătatea lor fizică și mentală. Transpunerea în viață a acestor programe revine atît familiei, cît și școlii. În ceea ce privește educația sanitară, se insistă în mod deosebit asupra următoarelor aspecte: educația fizică și sportul; alimentația rațională; prevenirea bolilor endemice; pericolul tutunului și al alcoolului; securitatea față de accidente. Se consideră că educația sexuală începe de fapt în familie, încă de la vîrsta preșcolară, prin răspunsurile pe care le dăm la întrebările pe care le pune copilul. Între 14—16 ani, adolescentul trebuie ajutat să adopte față de viața sexuală o atitudine sănătoasă. Așa

[22] *Education des adultes dans un société fortement industrialisée*, în „Bulletin des conférences", Hamburg, 1962, septembrie, 3 p.

[23] *Le rôle des écoles communautaires dans le developpement d'une communauté*, în „Bulletin des conférences", Hamburg, 1963, mai, 6 p.; *L'école et la communauté dans l'éducation pour la comprèhension internationale*, în „Bulletin des conférences", Hamburg, 1963, iulie, 3 p.

[24] „International Review of Education", Hamburg, 11 (1965), nr. 1, p. 105.

[25] Lucrările conferinței sînt cuprinse în volumul *Moderne Formen der Lehrerweiterbildung* (vezi și „Chronique de l'UNESCO", Paris, 11 (1965) nr. 7—8).

[26] *Health Education, Sex Education and Education for Home and Family Life*, (vezi și „Chronique de l'UNESCO", Paris, 11 (1965) nr. 7—8).

cum se arată în recomandările reuniunii, scopul principal al educației sexuale trebuie să fie canalizarea intereselor naturale față de problemele sexualității în așa fel încît adolescentul să ajungă la un echilibru individual și totodată să devină capabil să stabilească relații sănătoase în familie, în școală și în societate. Cele două sexe trebuie să învețe să-și respecte reciproc demnitatea. Educația sexuală trebuie să insiste în mod special asupra pregătirii tineretului pentru viața în familie. Rolul de a-l ajuta să ajungă la o astfel de atitudine revine în primul rînd școlii. Cele mai multe dintre problemele educației sanitare și sexuale pot fi tratate în cadrul disciplinelor școlare existente, ca biologia, igiena, educația morală și cetățenească etc. Elevii trebuie să dobîndească în școală cunoștințe privind economia casnică, puericultura, „igiena familială" — fie în cadrul unor obiecte de învățămînt (științele naturale, igienă, științe sociale), fie prin introducerea unui curs distinct.

Între 27 iulie și 8 august 1965, Institutul pentru educație, împreună cu Comisia națională maghiară pentru UNESCO, a organizat la Budapesta un seminar cu tema *Mijloacele audio-vizuale în serviciul educației privind înțelegerea internațională* [27], la care au participat 36 experți din 20 de țări, inclusiv din România. Participanții s-au constituit în trei grupuri de lucru. Primul grup s-a ocupat de *radioteleviziune, de filme, de filme-fixe și diapozitive și de expoziții.* Al doilea grup a pregătit un film-fix asupra temei: *Cea mai mare familie*, care prezintă evoluția individului de la nașterea sa pînă la perfecta integrare în viața socială; al treilea grup a organizat o expoziție cu o prezentare, în contrast, a efectelor păcii și războiului, precum și a diverselor mijloace ce pot favoriza înțelegerea internațională.

Preocupări legate de modernizarea învățămîntului prin utilizarea televiziunii sînt prezente și în diferite studii apărute în revista de specialitate a institutului [28].

Institutul pentru educație de la Hamburg coordonează de asemenea *cercetări cu caracter internațional*, cu participarea institutelor naționale de cercetare pedagogică din diverse țări. Cele mai importante cercetări de acest fel privesc evaluarea randamentului școlar. Încă în 1958, Consiliul institutului a hotărît să inițieze un studiu internațional asupra randamentului școlar. La acest studiu s-au angajat institutele de cercetare pedagogică din 12 țări. Primul studiu s-a făcut asupra elevilor, între 13 ani — 13 ani și 11 luni, în prima zi de școală a anului 1961, cînd s-au aplicat probele. Fiecare eșantion național a cuprins între 600 și 1000 de elevi. Probele au urmărit gradul de înțelegere a lecturii și evaluarea cunoștințelor la matematică, la științele naturii, la geografie, adăugîndu-se și un test de inteligență neverbală. Rezultatele cercetării au fost publicate în cadrul unui studiu [29], care a consemnat comparativ nivelul de cunoștințe al elevilor din diferite țări la obiectele de învățămînt menționate mai sus. Fără în-

[27] *Les moyens audio-visuels au service de l'éducation pour la compréhension internationale*, în „Bulletin des conférences", Hamburg, 1962, septembrie, 3 p. (Vezi și „Chronique de l'UNESCO", Paris, 11 (1965) nr. 10, p. 389—390).

[28] John S. Shields, *The Influence of Broadcasting*, în „International Review of Education", Hamburg, 10 (1964), nr. 4, p. 441—447; Lawrence J. Lawler, *Educational Television and its Role in Developing Countries*, în „International Review of Education", Hamburg, 11 (1965) nr. 3, p. 326—336.

[29] A. V. Foshay, R. L. Thorndik, F. Hotyat, D. A. Pidgeon et D. A. Walker, *Performances intellectuelles des écoliers de trieze ans dans douze pays avec des contributions*; (traduction du professeur Mialaret). (Vezi și „Chronique de l'UNESCO", Paris, 11, (1965), nr. 11, p. 433).

doială, comparabilitatea rezultatelor este limitată de diverși factori: caracterul probelor, inegalitatea eșantioanelor de elevi, însă experimentul a demonstrat posibilitatea realizării unor astfel de studii de pedagogie comparată, organizate pe plan internațional. În cadrul studiului internațional referitor la evaluarea randamentului școlar, institutul a terminat de curînd cercetarea privind evaluarea cunoștințelor la matematică, la care au participat institute naționale de cercetare din 12 țări. Scopul principal al cercetării a fost de a aprecia rezultatele obținute la matematică la sfîrșitul principalelor etape (grade de învățămînt) ale sistemelor de învățămînt din aceste țări. Astfel, probele au fost aplicate la trei grupe de vîrstă, cuprinzînd elevi de 13 ani (adică vîrsta la care se termină o etapă a învățămîntului obligatoriu în țările care au participat la cercetare), elevi de 15—16 ani (care beneficiază de un învățămînt general prelungit înainte de a începe pregătirea profesională) și elevi care termină învățămîntul mediu și se pregătesc pentru a intra în instituții de învățămînt superior. Pe lîngă probele date acestor elevi, a căror definitivare a durat doi ani, s-au alcătuit patru chestionare pentru a sonda opinia în legătură cu rolul matematicii în societate, cu dificultățile însușirii cunoștințelor de matematică, cu sistemul de predare etc. Chestionarele s-au adresat elevilor, profesorilor, directorilor de școli și specialiștilor în predarea matematicii. Au fost supuși la probe 133 000 de elevi din 5 400 de școli, iar chestionarele au fost completate de către 13 500 de profesori și 5 450 de directori de școală. Datele înregistrate pe bandă magnetică au fost trimise pentru prelucrare la centrul de calcul de la Chicago. La reuniunea reprezentanților institutelor naționale de cercetare pedagogică — care a avut loc recent la Hamburg — au fost redactate rezultatele analizelor. Cele mai importante dintre aceste rezultate vor constitui conținutul celor două volume care vor fi publicate în toamna anului 1966. Cercetarea privind evaluarea randamentului școlar va cuprinde și alte obiecte de învățămînt: științele naturale, literatura, limbile străine, științele sociale etc.

Problema randamentului în învățămînt constituie și tema unui studiu recent publicat [30]. Autorul arată că această problemă — în sensul rentabilității învățămîntului — este relativ puțin studiată; el apreciază că o dezvoltare ulterioară, intensă, a instituțiilor educative nu este posibilă decît dacă este aplicat principiul economic care pune în relație favorabilă cheltuielile și randamentul. O serie de aspecte sînt puse în discuție, sub forma unor întrebări: Cheltuielile mai ridicate corespund întotdeauna unui învățămînt de înaltă calitate? Putem să ne așteptăm la cheltuieli mai reduse — și la o calitate egală — în cazul în care școli mai mici formează împreună mari centre școlare și atunci cînd sînt folosite mijloace moderne de educație? În ce măsură este posibilă construirea unor școli mai economice fără să fie afectată calitatea? La aceste întrebări și la altele de acest gen, arată autorul, economia educației trebuie să facă eforturi ca să găsească un răspuns care să contribuie la creșterea randamentului în învățămînt.

Institutul UNESCO pentru educație este preocupat și de *viața științifică internațională* din domeniul său, făcîndu-se ecoul acesteia prin relatările curente din paginile publicației sale, „International Review of Education", ca de pildă: Învățarea limbilor moderne [31]; înființarea

[30] Friedrich Edding, *Efficiency in Education*, în „International Review of Education", Hamburg, 10 (1964) nr. 4, p. 393—403.

[31] *International Conference on Modern Foreign Language Teaching*, Berlin, 1964, în nr. 4/1964, p. 479—481.

— în Anglia — a Societății pentru cercetări în domeniul învățămîntului superior [32]; Institutul superior de pedagogie din Morlanwelz [33]; Conferința asupra tineretului de la Grenoble (1964) [34]; Congresul al XV-lea de psihologie aplicată — Liubliana (1964) [35]; Congresul cu tema *Educația în țările în curs de dezvoltare* — Rotterdam (1963) [36]; Colocviul al doisprezecelea de pedagogie experimentală — Morlanwelz — Belgia (1965) [37] ș.a.

Diferitele aspecte din activitatea Institutului UNESCO pentru educație de la Hamburg, prezentate succint mai sus, aspecte concretizate în reuniuni științifice internaționale, în cercetări științifice sau în studii și monografii de specialitate, permit să se aprecieze la justa valoare eforturile făcute de institut, precum și rezultatele obținute în domeniul problemelor de educație de interes internațional.

Totodată, nu putem să nu menționăm că atît în revistă, cît și în alte lucrări publicate de către Institutul de la Hamburg nu și-au găsit loc studii sau informații cu privire la cercetările științifice din domeniul pedagogiei din Republica Socialistă România. Considerăm că multe din cercetările științifice ale Institutului de științe pedagogice din țara noastră se încadrează în preocupările Institutului de la Hamburg și ar interesa opinia pedagogică internațională.

*TIBERIU TRUȚER*
*și VASILE ILIESCU*

---

[32] *Society for Research into Higher Education*, în nr. 2/1965, p. 228—231.
[33] *Le centre de travaux de l'Institut Superieur de Pèdagogie de Morlanwelz*, nr. 2/1965, p. 220—224.
[34] *Die erste Weltjugendkonferenz der UNESCO*, Grenoble, 1964, nr. 4/1964, p. 472—479.
[35] *XV^th International Congress of Applied Psychology*, în nr. 4/1964, p. 469—471.
[36] *Education in Developing Countries*, Rotterdam, 1963, în nr. 1/1964, p. 51—84.
[37] *Le XII-e Collogue de pédagogie expérimentale*, în nr. 3/1965, p. 359.

## Aspecte privind educația adulților

Schimbările structurale survenite pe plan mondial prin existența celor două sisteme mondiale — socialist și capitalist, —, transformarea sistemului socialist în factor hotărîtor al dezvoltării istorice, precum și dezvoltarea impetuoasă a științei și tehnicii au determinat o situație nouă în felul de a trata și de a soluționa problema educației adulților. Opinia publică mondială și specialiștii în problemele de educație înscriu mereu pe ordinea de zi a discuțiilor această temă. În articolul de față vom încerca să redăm numai cîteva din aceste preocupări.

Dată fiind importanța problemei, ea a constituit centrul dezbaterilor Conferinței mondiale ținute la Montreal în 1960, iar concluziile și recomandările acestei conferințe reprezintă cadrul general în care se desfășoară acțiunile UNESCO-ului în această problemă. Găsirea unor soluții cît mai eficiente în rezolvarea problemelor privind educația adulților este cerută tot mai mult de realitățile contemporane. Astăzi, cînd revoluția tehnică pătrunde în toate domeniile de activitate, e necesar mai mult ca oricînd un nivel ridicat de pregătire generală, fără de care muncitorul nu va fi capabil să folosească și să domine tehnica secolului atomului, automatizării, electronicii, chimiei și ciberneticii. Perfec-

ționarea tehnicii tinde să modifice considerabil raportul dintre cheltuiala de energie musculară și cheltuiala de energie psihică, folosindu-se o cantitate de muncă intelectuală din ce în ce mai mare. În același timp, marea industrie în continuă perfecționare impune mobilitatea profesională a muncitorilor [1]. De aici sarcina și rolul mare al educației în pregătirea cadrelor care să răspundă cerințelor epocii noastre. Educația, element vital, indispensabil și fundamental al progresului economic, social și cultural, joacă și va juca un rol hotărîtor în lumea de azi aflată în plină transformare. Se poate afirma fără exagerare că viitorul civilizației industriale depinde și de succesul sau de eșecul reformelor care se vor înfăptui în domeniul învățămîntului... [2] În esență, toate aspectele educației adulților reflectă unul din fenomenele majore ale epocii noastre și anume necesitatea și dorința maselor de a dobîndi cunoștințe cît mai vaste și variate pentru a putea să se integreze cît mai rapid în ritmul dezvoltării epocii contemporane.

În domeniul educației adulților — ca și în alte domenii — se ridică o serie de probleme, ca de exemplu: cui trebuie să i se dea preponderență, educației de bază (elementele scris-cititului și socotitului) sau instrucției generale, formării tehnice sau culturale, învățămîntului individual sau colectiv, educației în comun sau dezvoltării aptitudinilor personale, educației tineretului sau adulților? [3]

Desigur, rapiditatea transformărilor și a schimbărilor structurale, fiind o caracteristică a epocii noastre, face să apară o serie de aspecte noi ale formării adulților, formare care este necesară și posibilă ținînd cont mai ales de faptul că ființa omenească poate fi educată toată viața. De pildă, în legătură cu necesitatea și conținutul instruirii adulților, mult timp s-a crezut că reprezintă un simplu mijloc destinat să corijeze lacunele și insuficiențele pregătirii din timpul vîrstei școlare și că transmiterea unui fond strict rudimentar, indispensabil, de cunoștințe de bază, este suficientă. De menționat este însă faptul că, în cursul ultimilor ani s-a înregistrat un progres continuu în ceea ce privește acest aspect al educației adulților, progres concretizat în faptul că din ce în ce mai mult se consideră că procesul de instruire nu mai este rezervat unei anumite vîrste, ci corespunde unei necesități obiective de dezvoltare multilaterală a fiecărui om [4]. „Însușirea cunoștințelor de cultură generală, științifice și tehnice devine azi pentru societate o funcție permanentă, iar pentru fiecare individ o datorie elementară. Pentru toți o necesitate vitală, ca și munca" [5].

Un alt aspect al problemei este și acela al *organizării* educației adulților.

În general, în țările capitaliste educația adulților se realizează în prezent în cadrul unor instituții private care nu sînt însă specializate în această formă de educație. Alături de universitățile și de școlile de toate gradele, își aduc aportul în această problemă și bibliotecile, muzeele, asociațiile sindicale, societățile,

[1] Georges Cogniot, *L'école et la formation de l'homme du XX-e siècle*, „La Pensée", nr. 111/1964 Paris.

[2] Thomas Maldonado, *Educația față de cea de-a doua revoluție industrială*, „Revista brasileira de estudos pedagógicos", nr. 92/1963, Rio de Janeiro.

[3] A. A. Liveright, *Educația adulților este un lux sau o necesitate?* „Education de base et éducation des adultes", nr. 2/1960.

[4] *Educația adulților*, în: „Éducation de base et éducation des adultes" nr. 2/1960.

[5] Prof. dr. Stanciu Stoian, *Școală — cultură, civilizație* „Contemporanul" din 30 iulie 1965.

grupurile organizate sau semi-organizate etc. Aceste organizații și instituții private sînt administrate în parte de autoritățile centrale sau locale de stat. Există și unele preocupări speciale pentru studierea problemelor privind educația adulților în cadrul unor instituții, ca, de exemplu, la Institutul de educație a adulților din Londra și la catedrele de educație a adulților existente în mai multe universități din S.U.A., din Canada [6].

În ceea ce privește *conținutul* educației adulților, din materialele consultate se desprind și unele sugestii [7]. De exemplu, subliniind diversitatea formelor educației adulților, A. A. Liveright întrevede orientarea activităților educative și chiar dezvoltarea lor în mod organizat, planificat *. În acest sens, preconizează unele forme organizate într-un sistem corespunzător necesităților popoarelor, care să aibă la bază patru programe didactice. E vorba de o programă pentru instrucția generală elementară, de una pentru perfecționarea tehnică și profesională, de alta pentru informarea politică și socială și de ultima, care urmărește dezvoltarea personalității și a calităților umane.

În vederea elaborării programelor, A. A. Liveright recomandă să se țină seama de cîteva principii de bază și anume:

1) că procesul instruirii se prelungește pe tot parcursul vieții;

2) că procesul educației favorizează dezvoltarea în ansamblu a indivizilor pe toate planurile (intelectual, fizic, artistic, moral, profesional etc.);

3) dorința maselor de a se instrui;

4) că statul trebuie să aloce un buget echivalent cu cel destinat pentru tineret;

5) că formarea și instruirea permanentă a adulților trebuie să constituie una din sarcinile instituțiilor de educație și a învățămîntului superior.

Din conținutul programei nr. I reiese că prin ea se urmărește remedierea lacunelor sau mai bine zis o instruire generală elementară pentru cei care n-au avut posibilitatea s-o primească în timpul tinereții. Accentul trebuie să cadă pe însușirea unor noțiuni elementare de cultură generală fără să se neglijeze nici o altă formă de educație, fiindcă altfel adulții nu vor putea juca un rol util și productiv pe plan profesional și social. Autorul propune ca această formă elementară de instrucție să fie organizată în cadrul sistemului de învățămînt public, prin cursuri serale.

Programa nr. II vizează acea categorie de oameni care au deja o pregătire medie sau superioară, dar care — datorită ritmului rapid al dezvoltării științei și tehnicii — trebuie să se pună mereu la curent cu cele mai noi descoperiri și invenții, pentru a putea să-și exercite profesia lor. În situația aceasta se desprinde ideea unui învățămînt destul de specializat, care să dea posibilitate inginerilor, medicilor, juriștilor etc. să-și restructureze și să-și îmbogățească cunoștințele lor profesionale, iar tehnicienilor și muncitorilor să-și completeze formația lor tehnică.

---

[6] Théodore Haralambides, *Cîteva reflecții asupra necesităților actuale în domeniul educației adulților*, „Éducation de base et éducation des adultes" nr. 2/1960.

[7] A. A. Liveright, *Educația adulților este un lux sau o necesitate?* „Éducation de base et éducation des adultes" nr. 2/1960.

* Necesitatea planificării educației ocupă astăzi un loc central în programul UNESCO. Cauza principală a recunoașterii importanței organizării și planificării educației o constituie faptul că educația nu este numai un drept fundamental al omului, ci și o formă de investiție profitabilă, un factor indispensabil al dezvoltării economice și sociale. (Vezi lucrarea *L'UNESCO et la planification de l'éducation*, publicată în 1965 de Organizația Națiunilor Unite pentru educație, știință și cultură.

Programa nr. III va avea ca scop informarea în egală măsură a tuturor cetățenilor asupra evenimentelor și problemelor politice și sociale din țară și din lumea întreagă, asupra unor cercetări efectuate, ca de exemplu: explorarea spațiului cosmic, dezvoltarea automatizării și a mașinilor de calculat etc.

În sfîrșit, programa nr. IV ar oferi adulților posibilitatea însușirii unor cunoștințe din domeniul istoriei, literaturii, filozofiei, muzicii, desenului, artelor plastice etc., cunoștințe care cu siguranță contribuie din plin la dezvoltarea personalității umane.

Deși sînt date numai ca sugestii, prin faptul că pun în discuție pe lîngă problema cantității de informare ce trebuie dată adulților și pe aceea de organizare a desfășurării acestui proces, programele propuse merită toată atenția.

În țările socialiste, problema educării adulților constituie o preocupare intensă. Experiența țării noastre dovedește din plin că opera de educație și de culturalizare a adulților se desfășoară în condiții optime sub conducerea statului și cu sprijinul instituțiilor de stat. „Dacă ne întrebăm, în sfîrșit, cui îi revine în epoca noastră sarcina de a organiza accesul muncitorilor la educație și cultură — arată prof. dr. Stanciu Stoian — răspunsul, după părerea noastră, nu poate fi decît unul: poporului însuși. Iar cînd statul este expresia voinței populare, este evident că lui îi incumbă, în primul rînd, această misiune fundamentală a vremurilor noastre: aceea de a permite milioanelor de oameni ai muncii să se bucure de tezaurul spiritual al omenirii și să contribuie ele însele la îmbogățirea permanentă a acestui patrimoniu".

Pregătirea completă de cultură generală a adulților se poate realiza în mod organizat în cadrul școlii, prin învățămîntul seral și fără frecvență, precum și în universitățile populare. Alături de instituțiile de stat, organizațiile sindicale, organizațiile de tineret, întreprinderile etc. aduc o serioasă contribuție la promovarea unei politici de largă culturalizare a maselor.

Acțiunea de educare și instruire permanentă a adulților asigură, fără îndoială, cunoașterea și valorificarea cuceririlor științifice, a creațiilor literare și artistice naționale și universale. Ridicarea nivelului cultural al maselor le deschide acestora posibilitatea de a participa mai activ și mai eficient la înfăptuirea obiectivelor politice și sociale, pe plan național și internațional.

★

Instruirea permanentă a adulților în condițiile contemporane constituie o necesitate vitală a societății. Dar, pentru realizarea acestui proces atît de dinamic și de complex e nevoie de găsirea celor mai bune soluții în ce privește problemele de conținut și de organizare, care, în ultimă instanță, impun o reflectare serioasă și asupra obiectului de studiu al pedagogiei. Fiind tot un aspect al educației, e firesc să ne punem întrebarea: ce știință trebuie să cerceteze problemele de educație a adulților? Dacă se va ocupa tot pedagogia, nu cumva există pericolul de a se confunda cu sociologia sau cu alte științe? Se pare că pedagogia nu poate și nici nu trebuie să se ocupe de toate acțiunile sociale, ci numai în măsura în care acestea sînt folosite ca mijloace educative pentru formarea unor cunoștințe sau deprinderi fundamentale, necesare activității sociale a indivizi'or, bineînțeles, ținîndu-se cont, în același timp, de existența altor factori care au partea lor de contribuție în această activitate dirijată și intenționată. Desigur că pentru elucidarea acestor probleme atît de dificile se cer studii, cercetări și chiar experimente aprofundate.

*AGRIPINA BOURCEANU*

# Cronica vieţii ştiinţifice

## Expoziţia literaturii pedagogice de peste hotare

Într-una din sălile *Bibliotecii centrale pedagogice* s-a deschis *„Expoziţia literaturii pedagogice de peste hotare"*, care are drept scop, în primul rînd, să informeze cadrele didactice de toate gradele, pe cercetătorii ştiinţifici şi, în general, pe toţi cititorii asupra bogatului fond de publicaţii străine, pe care îl deţine biblioteca şi care le stă la dispoziţie pentru consultare şi studiu. Pe de altă parte, expoziţia izbuteşte să prezinte publicului felul în care se oglindesc ştiinţa pedagogică şi învăţămîntul din ţara noastră în publicaţiile de specialitate de peste hotare.

Este de remarcat de la început felul sistematic şi sugestiv în care sînt prezentate în expoziţie aceste două idei conducătoare. Încă de la intrare, o serie de panouri atractive înfăţişează vizitatorilor activitatea bibliotecii în domeniul relaţiilor de schimb cu alte ţări, iar în sala de expoziţie o mare hartă a lumii indică centrele cele mai importante de pe glob cu care s-au stabilit contacte pe bază de reciprocitate în circulaţia de cărţi şi reviste. Aflăm astfel că, Biblioteca centrală pedagogică întreţine asemenea relaţii cu 82 instituţii similare din 39 ţări, primind deci materiale din toate colţurile lumii şi făcînd, totodată, cunoscute peste hotare realizările din ţara noastră.

Atît aceste indicaţii sugestive, cît şi modul în care au fost grupate materialele expuse — pornindu-se de la ramurile mari ale pedagogiei şi de la actualitatea problemelor tratate — contribuie la orientarea cu uşurinţă în expoziţie a vizitatorilor, chiar a celor ce nu sînt de strictă specialitate. Dintre sectoarele astfel organizate atrag cu deosebire atenţia cele dedicate: ecourilor peste hotare ale pedagogiei româneşti, problemelor de modernizare şi celor de organizare a învăţămîntului, publicaţiilor UNESCO etc.

Un sentiment de legitimă mîndrie inspiră vizitatorilor primul din aceste standuri, acela care ilustrează interesul pe care îl trezesc peste hotare succesele pedagogiei şi învăţămîntului românesc. Sînt expuse aci cărţi şi periodice din alte ţări în care au apărut materiale despre instrucţia şi educaţia din ţara noastră, semnate fie de cercetători străini, fie de personalităţile de prestigiu ale ştiinţei noastre pedagogice. Iată, de pildă, un volum german *Das Schulwesen sozialistischer Länder in Europa (Învăţămîntul ţărilor socialiste din Europa)*, apărut la Berlin în 1962 şi care în expoziţie figurează deschis la capitolul despre învăţămîntul nostru de astăzi, capitol semnat de prof. dr. Stanciu Stoian şi prof. I. Gabrea. Alături, se poate vedea o revistă sovietică (*Narodnoe obrazovanie*, nr. 4/1963) care a publicat un articol semnat de prof. dr. Stanciu Stoian, de data aceasta în colaborare cu Gh. Fleancu.

Nu departe, un număr masiv din revista italiană *I problemi della pedagogia* (nr. 4/1964) poartă pe copertă culorile patriei noastre și mențiunea că întregul volum este dedicat învățămîntului românesc.

De o reală valoare pentru completarea cunoștințelor pe care oricine le are asupra activității UNESCO este grupajul publicațiilor pedagogice ale acestei organizații. Este un material variat, care constituie un izvor de documentare extrem de prețios, atît pentru cercetările științifice, cît și pentru studiile de politică școlară de la noi.

Un interes deosebit îl suscită sectorul dedicat lucrărilor apărute în problemele modernizării învățămîntului. Dintre numeroasele volume expuse aci reținem, cu titlu de exemplificare, monografia colectivă sovietică *Primenenie tehniceskih sredstv i programmirovannogo obuceniia v srendei i vissei școle (Folosirea mijloacelor tehnice și a învățămîntului programat)*, apărută la Moscova în două volume în 1963, în care sînt prezentate condițiile teoretice și practice ale introducerii și folosirii în învățămînt a televiziunii, cinematografului, laboratoarelor linguistice, mașinilor de învățare și mijloacelor vizuale statice. Despre învățămîntul programat se ocupă și alte două monografii, expuse în același sector. Este vorba mai întîi de volumul *Teaching machines and programmed instruction (Mașinile de învățare și instruirea programată)* de E. B. Fry (Londra, 1963), cuprinzînd descrierea diverselor tipuri de mașini de învățare, a diferitelor tipuri de programe, precum și a metodelor de elaborare, experimentare, apreciere și folosire a programelor; cea de-a doua este *Programmed instruction. A manual of programing techniques (Instruirea programată. Manual de metode de programare)* de D. Brethower (Chicago, 1963), care se ocupă cu precădere de metodologia elaborării programelor și de terminologia specifică acestei operații. Dintre lucrările franceze din acest sector, citățm volumul *Psychopédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du premier degré (Psihopedagogia mijloacelor audio-vizuale în învățămîntul elementar)* de G. Mialaret (Paris, 1964), în care găsim tratate problemele de percepție, stare emoțională, înțelegere și motivație în cadrul predării cu mijloace audio-vizuale. Tot acestor mijloace le este dedicată și lucrarea americană *A. V. Instruction: materials and methods (Instruirea audio-vizuală: mijloace și metode)* de J. Brown și Fr. Harckrod (New York, 1963), adevărată enciclopedie practică a problemei. În sfîrșit, relațiile dintre cibernetică și învățămînt fac obiectul mai multor lucrări, dintre care citățm pe cea intitulată *Kybernetische Probleme in Pädagogik und Psychologie (Probleme cibernetice în pedagogie și psihologie)*, apărută la Berlin în 1963.

Cu același interes se parcurg și celelalte sectoare ale expoziției. Astfel, de pildă, la standul cu publicații din domeniul organizării învățămîntului, întîlnim numeroase lucrări cu titluri atractive, dintre care citățm mai întîi volumele *Übersicht über das Schulwesen der Welt (Privire asupra învățămîntului în lume)*, apărut la Berlin în 1963, *Education in Europe (Învățămîntul în Europa)*, publicat în 1963 și *Education in Japan (Învățămîntul în Japonia)*, editat la Tokio în 1965, lucrări informative în care se dau date interesante asupra sistemelor de învățămînt din mai multe sau dintr-o singură țară. La această viziune panoramică a organizării educației în alte țări poate fi adăugată și lucrarea lui J. B. Conant (New York, 1964), intitulată *Shaping educational policy (Determinarea politicii în materie de educație)*, prezentare succintă a liniilor directoare după care se dezvoltă sau trebuie să se dezvolte învățămîntul american. Curiozitate stîrnește și titlul lucrării vest-ger-

mane *Schule und Lehre an der Zeitschwelle (Școala și profesorul în pragul unei epoci noi)*, de A. O. Schrob (Stuttgart, 1962).

La fel de bogat este și standul de cărți de psihologie, psihologie pedagogică și a copilului. Dintre acestea, am reținut volumele *Theorie und Praxis der Lernmotivation (Teoria și practica motivării în învățare)* de G. Rosenfeld (Berlin, 1964) și *Theories of learning and instruction (Teoriile învățării și instruirea)*, apărută sub redacția lui E. Hilgard (Chicago, 1964) ambele constituind încercări de a trage consecințele practice, utile procesului instructiv-educativ, din ipotezele teoretice și experimentele cele mai recente, întreprinse în psihologia învățării. În același sector se află expusă și valoroasa lucrare a lui I. A. Samarin, intitulată *Ocerki psihologhii uma (Studii de psihologie a gîndirii)*, apărută la Moscova în 1962, precum și tratatul de psihologie al lui N. L. Munn (Paris, 1965) și de psihologie experimentală al lui P. Fraisse și J. Piaget (Paris, 1963).

În standul imediat alăturat, dedicat problemelor de defectologie, se remarcă lucrarea *Psychopathologie sociale de l'enfant inadapté (Psihopatologia socială a copilului neadaptat)* de Y. Chombart de Lauwe (Paris, 1959), în care este scos în evidență rolul exercitat de condițiile de viață materială și spirituală, de mediul social, în procesul de adaptare la viață a tineretului. Tot de aci, mai citâm lucrările poloneze *Trudnosci wychowawcei ich tlo psychiczne (Dificultăți în educație și fondul lor psihic)* de N. Han — Ilgiewitz (Varșovia, 1961) și *Z praktyki pedagogicznej zakladu specjalnego (Din practica pedagogică a unei școli speciale)* de Fr. Przywara (Varșovia, 1963).

La standul de didactică și metodică, lucrările sînt prea numeroase și prea diverse pentru a putea fi menționate altfel decît prin simpla citare a titlului. Ne vom referi aici la lucrarea poloneză *Organizacja pracy uczniow w nauczaniu poczatkowym (Organizarea activității elevilor în învățămîntul elementar)* de K. Lech, cea germană *Didaktik als Bildungslehre (Didactica, știință a educației)* de E. Weniger (Weinheim, 1963), ca și două lucrări sovietice despre predarea matematicii: *Vneklassnaia rabota po matematike v vosmiletnei școle (Activitatea în afara clasei la matematică, în școala de 8 ani)* de M. B. Ghelfand și V. S. Pavlovici (Moscova, 1965) și *Metodika prepodavaniia matematiki v vosmiletnei școle (Metodica predării matematicii în școala de 8 ani)* de S. A. Gasteva ș. a.

Dintre cărțile de la sectorul teoriei educației nu ne putem opri aci mai mult decît la două: cea dintîi, intitulată *Estetyka i wychowanie (Estetică și pedagogie)*, aparține cunoscutei cercetătoare poloneze Irena Wojnar (Varșovia, 1964) și reprezintă o monografie completă a educației prin artă, în scopul dezvoltării multilaterale a omului în societatea nouă, autoarea ocupîndu-se în special de curentele estetice contemporane, poziția copiilor și a tineretului față de fenomenul artistic, diferența dintre educația estetică și educația prin artă. A doua lucrare, interesantă prin problematica ei, este *Education in an industrial society (Educația în societatea industrială)* de C. H. Bantock (Londra, 1963), în care sînt tratate probleme ca: rolul social al școlii în lumea contemporană, originile sociale și ideologice ale pedagogiei moderne, funcțiile învățămîntului superior în societatea modernă, pregătirea copiilor deficienți etc. Mai citâm monografiile sovietice *Trudovoe vospitanie uceașcihsea V—VIII klassov (Educația prin muncă a elevilor din clasele V—VIII)* de A. F. Soloviev (Moscova, 1963) și *Trudovoe vospitanie i politehniceskoe obucenie v stranah sotialisma (Educația prin muncă și învățămîntul politehnic în țările socialiste)*, apărută la Moscova în 1963.

Din lucrările expuse la sectorul problemelor de bază ale pedagogiei, citãm numai cîteva titluri. Alegem, astfel *Prady i kierunki w pedagogice XX wieku (Curente și orientări în pedagogia sec. XX)* de Ludwik Chmaj (Varșovia, 1962), *Istoriko-pedagoghiceskie ocerki (Studii de istoria pedagogiei)*, de N. K. Goncearov (Moscova, 1963), *Erziehungswissenschaft und Erziehungwirklichkeit (Știința pedagogică și realitatea pedagogică)* de H. Röhrs (Frankfurt, 1964) și *Praca eksperymentalna w szkole (Munca experimentală în școală)* sub redacția lui W. Okon (Varșovia, 1963).

Mai menționăm global lucrările despre educația preșcolarilor, precum și foarte variatele standuri cu manuale școlare din toate colțurile lumii. Trebuie de asemenea să atragem atenția asupra meselor încărcate cu dicționare și enciclopedii pedagogice, precum și cu numeroase reviste de specialitate care aduc cititorilor un material veșnic proaspăt, pe cît de variat, pe atît de interesant.

Felicitînd Biblioteca centrală pedagogică pentru inițiativa luată și pentru modul reușit în care a adus-o la îndeplinire, ne gîndim, totodată, la obligația ce revine, ca urmare a acestei expoziții, cititorilor obișnuiți ai acestei biblioteci. Am avut prilejul să vedem un material informativ extrem de bogat și de variat. Acest material trebuie, însă, cunoscut în profunzime, apreciat critic și folosit în măsura în care ne poate ajuta în munca noastră, pentru ridicarea continuă a învățãmîntului din țara noastră.

*SILVIA PREDOIU-DIMA* și
*S. LĂZĂRESCU*

## Consfătuirea organizată de Societatea de științe fizice și chimice

Societatea de științe fizice și chimice din țara noastră a organizat în luna ianuarie 1966 o consfătuire la care a participat un număr mare de profesori și reprezentanți ai Ministerului Învățãmîntului, ai Institutului de științe pedagogice, ai institutelor de perfecționare a cadrelor didactice, precum și ai altor instituții interesate în dezvoltarea învățãmîntului.

La consfătuire s-a pus în discuție și s-a dezbătut o temă deosebit de actuală, aceea a introducerii noțiunilor de fizică și de chimie în școala de 12 ani.

Ținîndu-se seama de problemele specifice pe care le ridică introducerea în școală a noțiunilor de fizică și de chimie, lucrările s-au desfășurat pe secții.

De pildă, la secția de fizică lucrările au început prin prezentarea referatului: *Introducerea noțiunilor de fizică în școala de 12 ani*, întocmit de prof. Panaiot Lidia și prof. Teodoru Adriana din București. În referat s-a subliniat rolul și aportul deosebit al fizicii în progresul tehnicii și în dezvoltarea altor științe (chimia, biologia, geologia), scoțînd în evidență totodată contribuția esențială a fizicii la formarea concepției materialist-dialectice a elevilor.

Printre altele, referenții au arătat că introducerea unor noțiuni de fizică în școală, cum sînt de pildă, mișcarea, forța, lucrul mecanic etc., comportă o serie de dificultăți, legate de: lipsa explicațiilor necesare la unele noțiuni introduse; cunoașterea insuficientă a unor elemente de matematică; puterea de înțelegere, posibilitățile de generalizare, de abstractizare ale elevilor destul de reduse.

O altă problemă care a stat în atenție s-a referit la predarea fizicii în școala generală și în liceu, subliniind că trebuie să se țină seama de volumul de cunoștințe însușit de elevi și de posibilitățile lor de valorificare.

În discuțiile purtate pe marginea referatului s-au ridicat o serie de probleme. Astfel, în cuvîntul său, prof. Petre Vieru — a vorbit despre factorii de care depinde introducerea noțiunilor de fizică în școală, ca de exemplu: experiența de viață a elevilor, baza materială a laboratorului, măiestria didactică a profesorului.

Ținînd seama de faptul că, în actualul manual de fizică pentru clasa a VI-a se introduc o serie de noțiuni pe care elevii nu le pot înțelege ca, de exemplu: obiectul fizicii, fenomen fizic, lege fizică etc., prof. Aurelia Nicolau a arătat că ar fi bine să li se dea elevilor din clasa a VI-a un mozaic de cunoștințe de fizică legate de fenomene des întîlnite în practică, în viața de toate zilele, de pildă: efectele curentului electric, densitatea, dilatarea, propagarea căldurii, mișcarea, forța, presiunea etc.

*Problema înțelegerii noțiunilor de fizică* în școala generală a fost obiectul discuției purtate de prof. Coltofeanu care consideră ca element important explicația fenomenelor și faptelor fizice pe baza teoriilor structurale.

Ținîndu-se seama că la liceu se pune mare accent pe *problema corelației între fizică, pe de o parte, matematică și chimie, pe de altă parte*, prof. R. Ciric, a subliniat că în acest sens sînt deficitare atît manualele, cît și programele. El a arătat că noțiunile de fizică pot fi mult mai bine conturate prin mijlocirea aparatului matematic — fără, însă, a se ajunge la o matematizare a fizicii.

În ultimul an de liceu este *necesară introducerea unei recapitulări-sinteză, pe probleme*, consideră tov. Leontin Domide; aceasta ar contribui, în bună măsură, la formarea gîndirii științifice a elevilor.

De altfel, *problema formării și dezvoltării gîndirii elevilor prin lecțiile de fizică* a fost des subliniată și de alți vorbitori. Astfel, prof. Lucian Russu susține ca noțiunile de fizică prezentate elevilor să fie simple, accesibile. În cazul unor noțiuni mai complexe, ele urmează să fie prezentate în așa fel încît elevii să nu-și facă o imagine deformată asupra lor.

Lucrul esențial — remarcat de prof. Nistor Gall — nu este creșterea volumului de cunoștințe de fizică în școală, în ritmul noilor descoperiri, ci, în mod deosebit, selectarea lor pe criterii științifice și aprofundarea lor.

Vorbitorii au subliniat în repetate rînduri, *lipsa unei literaturi metodico-didactice* care este foarte necesară profesorilor de fizică din școala de cultură generală.

Printre altele, tov. prof. univ. dr. N. Bărbulescu relevă, însă, și un alt aspect legat de probleme de ordin metodic, aspectul *perfecționării pedagogice continue a profesorilor*, prin înscrierea la grade didactice și titluri științifice.

La secția chimie a fost prezentat referatul: „Introducerea noțiunilor de chimie în școală" întocmit de un colectiv de profesori din București și anume: Alice Negoiescu, Carmen Alimănescu, Marietta Sava, Valeria Gavril și Ion Stănciulescu.

După ce au amintit despre necesitatea însușirii logice și temeinice de către elevi a tuturor cunoștințelor de chimie predate în școală, s-a trecut la prezentarea modului în care, în diferite clase, se introduc, conform manualelor și programelor în vigoare, principalele noțiuni de chimie, precum și unele aspecte metodice legate de acestea. Au fost, de pildă, discutate noțiuni de bază ca teorii, legi, fenomene, unele noțiuni de tehnologie chimică (cataliza și rolul catalizatorilor), aspecte legate de exprimarea orală și scri-

să, de cunoașterea și mînuirea substanțelor chimice și a aparaturii simple de laborator, precum și noțiuni despre structura materiei. Referenții au insistat asupra predării unor noțiuni mai dificile (valență, legătură chimică etc.) se intră în profunzime cu explicarea lor. Referenții au lăsat să se întrevadă, din modul în care au analizat predarea noțiunilor de mai sus, că sînt de acord cu actualele manuale și programe în privința structurii și concepției lor.

La discuții, vorbitorii au subliniat importanța introducerii noțiunilor de chimie și a îmbogățirii lor în diferite etape ale predării lor în școală.

Pentru a asigura însușirea conștientă a noțiunilor, de exemplu, tov. conf. univ. D. Ceaușescu din Timișoara s-a referit în cuvîntul său la necesitatea și *importanța studierii* de către elevi a *legilor chimiei, în vederea clarificării multor probleme fundamentale.*

*Rezolvarea problemelor de chimie* în cadrul orelor de clasă se impune ca o *necesitate de prim ordin*, susțin prof. A. Năduh și D. Ungureanu, însă, să nu se rezume la simple calcule stochiometrice, ci, prin modul de abordare să contribuie atît la dezvoltarea gîndirii elevilor, cît și la consolidarea cunoștințelor teoretice.

O altă problemă care a făcut obiectul discuției a fost cea referitoare la *utilarea laboratoarelor de chimie* cu aparatura necesară efectuării experiențelor în conformitate cu cerințele programei. Laboratoarele bine utilate permit ca lecțiile să se desfășoare în condiții optime, contribuind astfel, după cum spune prof. P. Vessa, la formarea unor priceperi și deprinderi practice și la aprofundarea noțiunilor de chimie.

Concluziile consfătuirii au subliniat importanța pregătirii metodice a profesorului care este problema-cheie în cea ce privește asigurarea ținerii lecțiilor la nivelul corespunzător cerințelor actuale.

Merită a fi reținute de asemenea, propunerile consfătuirii referitor la asigurarea bazei materiale necesare legăturii dintre teorie și practică. Aceasta se poate realiza prin asigurarea școlilor cu laboratoare separate pentru fizică și chimie, încadrarea posturilor de laboranți cu personal corespunzător, precum și printr-o continuă perfecționare a acestora.

*M. G. și S. D.*

# Metodica predării matematicii *

Contribuția învățămîntului matematic din clasele I—VIII este foarte importantă atît pentru formația matematică a elevilor din școala medie, cît și pentru activitatea practică imediată a elevilor în decursul celor opt ani de studii. De aceea, apariția lucrării *Metodica predării matematicii* sub egida Institutului pedagogic de 3 ani din București este binevenită în literatura metodică de specialitate.

Lucrarea, deși se adresează cadrelor didactice care predau matematica în școala generală, interesează deopotrivă toate celelalte cadre didactice de specialitate. Se știe că în predarea cunoștințelor de matematică în clasele mici se aplică anumite procedee, iar în clasele mai mari altele, încît cunoașterea lor ușurează munca profesorului în predarea cunoștințelor la diferite clase și în același timp contribuie la descoperirea cauzelor care provoacă greutăți în însușirea acestor cunoștințe.

În prima parte a lucrării, la pagina 9, se arată că „organizarea procesului de învățare a matematicii în școala noastră de 8 ani trebuie făcută în mod științific, ieșind din făgașul săpat de școala veche, întrerupînd anumite obișnuințe și inerții neanalizate critic, ținînd seama de rolul școlii în societatea nouă, de aspectele esențiale ale matematicii ca știință". În această frază, credem că este redat firul conducător al lucrării. Vom analiza modul cum sînt prezentate aceste cerințe în cuprinsul celor patru părți ale lucrării.

Prima parte, prezintă în linii generale și în mod organizat principalele probleme pedagogice și psihologice ridicate de însușirea și de predarea acestei discipline, cu referiri la aspectele specifice școlii generale.

Din primul capitol în care se prezintă o schiță a dezvoltării istorice a matematicii se desprind caracterele acestei științe, care pot servi procesului de învățămînt. Este subliniat faptul că în învățarea matematicii trebuie să se plece de la problemele realității, pentru a se ajunge prin aplicarea cunoștințelor din nou la ea. În același timp, se scoate în evidență și rolul abstracției, posibilitatea existentă în matematică de a crea probleme construite de gîndirea omului.

Capitolul privitor la aspectele psihologice și logice în activitatea de învățare a matematicii dezbate o serie de probleme de o mare importanță în însușirea matematicii, fără cunoașterea cărora nu este posibilă predarea ei științifică. Se subliniază just faptul că în învățarea matematicii esențial este să se facă în permanență apel la procesele de gîndire ale elevului — încît acesta să fie pus mereu în fața unei probleme — și să se facă totul pentru dezvoltarea unei gîndiri active.

---

* E. Rusu, E. Opreanu, N. Oprescu, *„Metodica predării matematicii"*, Editura didactică și pedagogică, București, 1965.

Referindu-se la procesul de formare a noțiunilor, se aduc în discuție imaginile reprezentative, care constituie un pas pe calea procesului de abstractizare. Considerăm că era necesară dezvoltarea acestei probleme — a trecerii de la concret la abstract în matematică — cu exemplificări adecvate, folosindu-se și referiri la unele materiale apărute în literatura noastră de specialitate (ex. E. Fischbein *Conceptele figurale*) sau în cea străină.

În capitolul-cheie privitor la căutarea soluției se face distincția între matematica-rezultat și matematica-proces și se atrage în mod special atenția asupra faptului că „talentul profesorului este să se integreze punctului de vedere al elevului, al celui care caută, este să-și pună problemele în mod proaspăt ca și cînd le-ar cerceta el însuși, alături de elevul său". Este o cerință majoră pe care autorul o pune în mod deosebit în lumină.

În ceea ce privește etapele găsirii soluției, sînt tratate pe rînd descifrarea enunțului problemei, iar apoi alegerea modului de rezolvare a problemei — exemplificate cu rezolvarea unei probleme și cu înțelegerea unei demonstrații. Poate ar fi fost necesară aci tratarea încadrării problemei de rezolvat într-un anumit tip de rezolvare, a modului în care aceasta poate determina găsirea soluției sau poate împiedica găsirea ei.

Se arată în continuare că procesele necesare rezolvării unei probleme cer o gîndire cu anumite caracteristici, ca polivalența, schematizarea, concentrarea etc. Dar în ce mod se pot forma, folosi și dezvolta aceste caracteristici ale gîndirii în procesul predării matematicii la elevi?

Se subliniază, în mod pozitiv, necesitatea existenței etapei de sfîrșit în rezolvarea problemelor, anume aceea a revederii soluționării problemei și se amintește faptul important că elevul trebuie să-și însușească indicații de ordin metodologic.

Foarte important și binevenit este capitolul privitor la mobilurile activității matematice. Este știut că matematica trece în școală drept o disciplină dificilă și de aceea predarea ei ridică multe probleme. Interesul elevului pentru matematică, motivarea optimă, reprezintă factori importanți de care depinde calitatea învățării matematicii.

Capitolul privitor la aplicarea principiilor didacticii în predarea matematicii tratează pe larg despre principiile intuiției, însușirii conștiente și active, legării teoriei de practică etc. — principii general valabile, reliefîndu-se specificul lor în matematică. În mod firesc, în tratarea tuturor acestor principii a trebuit să se plece de la definirea specificului cunoașterii matematice. Credem că în acest cadru ar fi trebuit dezvoltată ideea cu privire la trecerea în cunoașterea matematică de la obiectele reale, la imagini schematizate și apoi la procesul complex de abstractizare la care sînt supuse acestea.

Legate de specificul cunoașterii în matematică sînt și metodele de predare — metode expuse organizat și bine exemplificate.

Prima parte a lucrării se încheie cu un capitol privitor la organizarea învățămîntului matematic, în care se arată că profesorul își formează măiestria și prin modul în care reușește să împletească cunoștințele de matematică cu cele de psihologie, pedagogie etc. în cadrul lecției, stimulînd gîndirea elevilor și interesul lor pentru matematică.

În continuare, este expus și analizat un plan de lecție ca model, dîndu-se numai jaloanele generale și lăsîndu-se loc activității creatoare a profesorului.

Partea cu privire la *Metodica predării aritmeticii* — prezentată în 143 pagini — cuprinde predarea aritmeticii în cei șase ani de studiu. Ca probleme *esențiale* ale

aritmeticii care se studiază în acești ani sînt considerate următoarele: numerele naturale, operațiile de adunare și înmulțire, proprietățile fundamentale ale lor, inclusiv proprietățile lui zero și ale lui unu, operațiile de scădere și împărțire tratate ca operații inverse ale adunării și înmulțirii, justificarea regulilor operațiilor cu fracții zecimale și ordinare. În afară de acestea, sînt tratate divizibilitatea, descompunerea numerelor în factori primi, c.m.m.d.c. și c.m.m.m.c., rapoarte și proporții, grafice.

În general, numerele naturale se predau în primii ani pe o bază empirică și prin metode inductive, iar mai tîrziu, în clasele a V-a și a VI-a, se face de obicei un studiu mai sistematic și mai complet. Procesul de generalizare în formarea noțiunii de număr (p. 125—130) este prezentat oarecum stufos, cu unele expresii care pot provoca confuzii.

Se putea arăta mai simplu că pentru formarea noțiunii de număr natural, copilul privește în jurul său și vede mulțimi de obiecte: de exemplu 5 școlari, 5 bănci, 5 mere etc., pe care le vede și desenate în manual. Din contemplarea acestor mulțimi cu conținuturi concrete și distincte copilul este ajutat de profesor să *reflecteze* asupra a ceea ce au *comun* aceste mulțimi diferite. În acest mod, copilul este învățat să gîndească pe „5" fără nici un adaos, ca pe o proprietate comună tuturor mulțimilor de cinci obiecte. La clasa a V-a se reia noțiunea de număr natural, de pe o altă treaptă. Este vorba de mulțimi diverse, ca de exemplu mulțimea de mere, mulțimea de cărți, mulțimea de prăjituri din care considerăm o submulțime a fiecăreia — de exemplu un coș cu mere, un pachet de cărți, un carton de prăjituri. Se stabilește corespondența biunivocă: punem fiecare măr lîngă o carte, astfel încît să nu rămînă nici un măr fără carte, nici o carte fără măr. La fel și pentru prăjituri. Atunci coșul, pachetul, cartonul sînt în aceeași clasă. Dăm un nume acestei clase, de exemplu, „cinci". Dificil aci este faptul că stabilim relații de echivalență între elementele de tip superior: coș, pachet, carton — prescurtări pentru submulțimi — și nu între obiectele inițiale. A număra înseamnă a atribui fiecărei clase un cuvînt din lista (de cuvinte): unu, doi, trei... învățată pe dinafară. Despre aceste chestiuni esențiale nu se pomenește nimic în paginile rezervate numerelor întregi la clasa a V-a (p. 193—195) și nici în altă parte.

Compunerea și descompunerea numărului (p. 131—133) ar fi trebuit evitate pînă după operațiile de adunare și scădere. Altfel, lecțiile de predare a numerației se transformă prematur în lecții de predare a unor operații de adunare și scădere, atunci cînd noțiunea de adunare și scădere, ca operații artimetice, ca și semnele adunării și scăderii, nu sînt cunoscute de elevi. Unele confuzii și nedumeriri se produc în cazul în care se vorbește de operația scăderii ca fiind operația inversă adunării (p. 135), iar explicarea scăderii în paginile următoare se bazează pe numărare și nicidecum nu este considerată ca o operație inversă adunării (p. 136). De aceea, tema privind procesul de generalizare în însușirea adunării și scăderii de la p. 135—140 nu corespunde din punct de vedere științific, matematic.

Adunarea și scăderea numerelor 1—10 de la p. 134—135 abundă în formulări necorespunzătoare, ca de exemplu: „adunarea *unui* număr" (ar fi corect, credem, adunarea a două numere); de asemenea nu „în cadrul însușirii noțiunii de număr" se învață operațiile cu numere, ci după însușirea primelor 10 numere; nu „fiecare tablă conține *toate* exercițiile de adunare sau scădere a *numărului* respectiv", ci în fiecare tablă sînt conținute unele exerciții de adunare sau scădere a două numere etc.

În legătură cu notația ce trebuie adoptată în scrierea operațiilor, nu se fac precizări. De exemplu, pentru aria unui dreptunghi avem de ales între următoarele trei notații:

a) $12\ m \times 8\ m = 96\ m^2$; b) $1\ m^2 \times 12 \times 8 = 96\ m^2$; c) măsura ariei exprimată în $m^2$ este $12 \times 8 = 96$.

În majoritatea țărilor se preferă ultima notație.

Referindu-se la scopul predării geometriei, autorii arată, în metodică, că plecîndu-se de la selectarea și recunoașterea elementelor și figurilor geometrice se tinde la abstractizarea lor pînă la desen și mai departe pînă la imaginile desprinse de suport material, dar modul în care se urmărește și se realizează acest scop nu reiese cu limpezime din capitolele privitoare la noțiunile de bază.

În ceea ce privește rezolvarea problemelor, se subliniază în mod just că prin rezolvarea unei probleme se urmărește mai ales dezvoltarea capacității de a rezolva și alte probleme. Deși rezolvării problemelor de matematică, autorii îi acordă un capitol special, și în cazul rezolvării problemelor de geometrie, în partea a II-a a metodicii, ar fi fost necesară analiza pe scurt a etapelor de rezolvare a tipurilor de probleme, cu exemplificări, indicații metodice și trimiteri bibliografice la unele lucrări de specialitate.

În partea referitoare la metodica predării algebrei este subliniat firul călăuzitor ce trebuie urmat de către profesorul care predă algebra în școala generală. Este vorba de studiul operațiilor, al regulilor de calcul deduse din proprietățile operațiilor, al metodelor de rezolvare a ecuațiilor folosind numere raționale și litere.

Introducerea numerelor cu semn în algebră, care se predă în școala generală, este orientată spre procedeul legării de la început a numerelor de reprezentarea lor pe axă. Această corespondență constituie o problemă esențială atît în cadrul studiului privind operații cu numere, cît și pentru studiile următoare. O altă problemă pe care autorii o califică ca „o problemă importantă" — anume dacă numărul + 3 înseamnă același lucru cu numărul 3 (fără semn) — este, după părerea noastră, o relevare a unor nuanțări subtile, care nu-și găsesc loc în predarea algebrei în școala generală.

Considerăm drept un merit al autorilor felul în care preconizează predarea operațiilor numerelor cu semn.

Considerarea scăderii și împărțirii ca operații inverse corespunde definițiilor din punct de vedere modern. Soluția recomandată pentru predarea înmulțirii este de asemenea cea care s-a impus în cele mai multe țări: a da regula prin definiție.

Prezentarea succintă și bine orientată a temelor legate de capitolul *expresii algebrice* contribuie la orientarea profesorilor în stabilirea problemelor esențiale ce vor trebui incluse în lecțiile de algebră.

Putem considera în concluzie că deși *Metodica predării matematicii* reprezintă o realizare, obiectivele propuse nu sînt atinse în întregime. Prin folosirea observațiilor și a sugestiilor rezultate din activitatea didactică, lucrarea ar avea de cîștigat.

*ILIE ILASIEVICI,*
*SIMONA VORNICESCU*

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

*„Revista de pedagogie" se difuzează numai pe bază de abonamente.*

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74

43416

Lei 5

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREȘTI — c. 6713

Biblioteca crag
S I B I U

I 3968

3
ANUL 1966

# REVISTA DE PEDAGOGIE

BIBLIOTECA CENTRALĂ

STUDII ŞI CERCETĂRI

*Ştefan Mircu :* Genetica şi pedagogia
*Edmond Nicolau :* Progresul ştiinţifico-tehnic şi modernizarea învăţământului
*Dumitru Salade, Rodica Ciurea-Codreanu :* Probleme ale educaţiei morale în conţinutul manualelor de limba română pentru clasele I-IV
*Tudor Ţopa :* Cu privire la utilizarea lexicului în şcoală
*Maria Tismănariu :* Problemele motivaţiei în învăţare
*N. Opreşcu, Gh. Pîrnuţă :* Şcoli în limba română în prima jumătate a secolului al XVIII-lea în Ţara Românească

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

*Vasile Popeangă :* Pregătirea metodică a viitorilor învăţători
*Margareta Bontaş :* Licee de specialitate pentru ramurile industriei uşoare şi alimentare
*E. Csengeri, I. Voiculescu* şi *D. Roman :* Consideraţii în legătură cu predarea ştiinţelor biologice în liceu

CONSULATAŢII

*Silvestru Patiţa :* Organizarea, conţinutul şi metodica consiliului pedagogic

CRONICA IDEILOR

*Pavel Apostol :* Jean-Paul Sartre şi fenomenologia greşelilor educative

DE PESTE HOTARE

*Anatolie Chircev, I. T. Radu :* Probleme ale şcolii şi cercetării pedagogice în R. D. Germană
*Rea-Silvia Bărbuleanu, C. Niţă,* şi *V. Panduru :* Aspecte ale orientării profesionale în şcoala din Franţa şi Anglia

RECENZII

*Mariana Roşca :* Specificul diferenţelor psihice dintre copiii întîrziaţi mintal şi cei normali (Gh. Radu, V. Constantinescu).
*Wincenty Okon :* Bazele învăţării pe probleme (Maria Giurgea)
*J. Piaget :* „Psihologia inteligenţei" şi semnificaţia ei pedagogică (P. Popescu-Neveanu)

PERIODICE PEDAGOGICE

* * * „Paedagogica Europaea" (Iosif Antohi)
* * * „Scuola e didattica" (Constantin Pufan)

VITRINA PEDAGOGICĂ

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

1000

97

- IUL. 2005

1. IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România — director; Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU; PETRE BĂRBULESCU, șef secție — Institutul de științe pedagogice; Prof. dr. docent ION BERCA; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. EUGEN BLIDEANU; Conf. VASILE BUNESCU; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV; ROMEO DĂSCĂLESCU, șef sector — Institutul de științe pedagogice; Ing. NICOLAE DINU; Conf. dr. MARIA GIURGEA; GHEORGHIȚA FLEANCU — șef sector — Institutul de științe pedagogice; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE; Prof. emerit ION MODORAN; Lector SILVESTRU PATIȚA; Prof. dr. docent VASILE PAVELCU; Conf. dr. PAUL POPESCU-NEVEANU; Prof. dr. docent ROȘCA ALEXANDRU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. DUMITRU SALADE; Inv. emerit MIHAI SANDU; TATIANA SLAMA-CAZACU, șef secție — Institutul de psihologie; Conf. dr. URSULA ȘCHIOPU; CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție; TIBERIU TRUȚER, șef secție — Institutul de științe pedagogice; ANTON VASILESCU, redactor șef; MARIN VIȘAN, șef secție — Institutul de științe pedagogice.

3968


# REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

*Anul XV, nr 3* *martie, 1966*


IANUARIE 2022

## SUMAR


Pag.

STUDII ȘI CERCETĂRI

*Ștefan Milcu:* Genetica și pedagogia . . . . . 5
*Edmond Nicolau:* Progresul științifico-tehnic și modernizarea învățământului 12
*Dumitru Salade, Rodica Ciurea-Codreanu:* Probleme ale educației morale în conținutul manualelor de limba română pentru clasele I-IV . . 20
*Tudor Țopa:* Cu privire la utilizarea lexicului în școală . . . . . 33
*Maria Tismănariu:* Problemele motivației în învățare . . . . . 44
*N. Oprescu, Gh. Pirnuță:* Școli în limba română în prima jumătate a secolului al XVIII-lea în Țara Românească . . . . . 55

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

*Vasile Popeangă:* Pregătirea metodică a viitorilor învățători . . . . 61
*Margareta Bontaș:* Licee de specialitate pentru ramurile industriei ușoare și alimentare . . . . . 65
*E. Csèngeri, I. Voiculescu și D. Roman:* Considerații în legătură cu predarea științelor biologice în liceu . . . . . 70

CONSULTAȚII

*Silvestru Patița:* Organizarea, conținutul și metodica consiliului pedagogic 78

CRONICA IDEILOR

*Pavel Apostol:* Jean-Paul Sartre și fenomenologia greșelilor educative . . 86

DE PESTE HOTARE

*Anatolie Chircev, I. T. Radu:* Probleme ale școlii și cercetării pedagogice în R. D. Germană . . . . . 92
*Rea-Silvia Bărbuleanu, C. Niță și V. Panduru:* Aspecte ale orientării profesionale în școala din Franța și Anglia . . . . . 99

RECENZII

*Mariana Roșca:* Specificul diferențelor psihice dintre copiii întîrziați mintal și cei normali (Gh. Radu, V. Constantinescu) . . . . . 106
*Wincenty Okón:* Bazele învățării pe probleme (Maria Giurgea) . . . . . 109
*J. Piaget:* „Psihologia inteligenței" și semnificația ei pedagogică (P. Popescu-Neveanu) . . . . . 114

PERIODICE PEDAGOGICE

* * * „Paedagogica Europaea (Iosif Antohi) . . . . . 119
* * * „Scuola e didattica" (Constantin Pufan) . . . . . 123

VITRINA PEDAGOGICĂ


8109

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

*№ 3, XV-ый год* *Март, 1966 г.*


## СОДЕРЖАНИЕ


Стр.

### ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

*Шт. Милку:* Генетика и педагогика . . . . . 5
*Ед. Николау:* Научно-технический прогресс и модернизация образования 12
*Д. Саладе, Р. Кодряну:* Вопросы нравственного воспитания в учебниках румынского языка для I—IV-ых классов . . . . . 20
*Т. Цопа:* Об использовании лексики в школе . . . . . 33
*М. Тисмэнарю:* Вопросы мотивации в обучении . . . . . 44
*Н. Опреску, Г. Пырнуцэ:* Румынские школы в первой половине XVIII-го века в Румынском Государстве . . . . . 55

### ОБСУЖДЕНИЯ — ДИСКУССИИ — МНЕНИЯ

*В. Попэнгэ:* Методическая подготовка будущих учителей . . . . 61
*М. Бонташ:* Лицеи по специальности для легкой промышленности . . 65
*Е. Ченгери, И. Войкулеску, Д. Роман:* О преподавании биологических наук в лицее . . . . . 71

### КОНСУЛЬТАЦИИ

*С. Патица:* Организация, содержание и методика педагогического совета 78

### ХРОНИКА ИДЕЙ

*П. Апостол:* Жан-Поль Сартр и феноменология воспитательных ошибок 86

### ЗА РУБЕЖОМ

*А. Кирчев, И. Т. Раду:* Вопросы школы и педагогического исследования в ГДР . . . . . 92
*Р. С. Бэрбуляну, К. Ницэ, В. Пандуру:* Вопросы профориентации во Франции и Англии . . . . . 99

### РЕЦЕНЗИИ

*М. Рошка:* Специфика психических различий между умственно-отсталыми и нормальными детьми (Г. Раду и В. Константинеску) . . . 106
*В. Оконь:* Основы проблемного обучения (М. Джурджа) . . . 109
*Ж. Пиаже:* „Психология ума" и ее педагогическое значение (П. Попеску-Невяну) . . . . . 114

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПЕРИОДИЧЕСКАЯ ПЕЧАТЬ

* * * „Paedagogica Europaea" (И. Антохи) . . . . . 119
* * * Scuola e didactica (К. Пуфан) . . . . . 123

# REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XV-e année, No. 3 — Mars, 1966


## SOMMAIRE


| | Page |
|---|---|
| **ÉTUDES ET RECHERCHES** | |
| *Ştefan Milcu :* La génétique et la pédagogie | 5 |
| *Edmond Nicolau :* Le progrès scientifique-technique et la modernisation de l'enseignement | 12 |
| *Dumitru Salade, Rodica Ciurea-Codreanu :* Problèmes d'éducation morale contenus dans les manuels de roumain pour les classes de I-ère—IVe. | 20 |
| *Tudor Ţopa :* Sur le lexiqne employé dans l'enseignement | 33 |
| *Maria Tismănariu :* Les problèmes de la motivation dans l'apprentissage | 44 |
| *N. Oprescu, Gh. Pîrnuţă :* Écoles en langue roumaine dans la première moitié du XVIII-e siècle en Pays Roumain | 55 |
| **DÉBATS — CONFRONTATIONS — OPINIONS** | |
| *Vasile Popeangă :* La préparation pédagogique des futurs instituteurs | 61 |
| *Margareta Bontaş :* Lycées spécialisés pour les branches de l'industrie légère et alimentaire | 65 |
| *E. Csengeri, I. Voiculescu* et *D. Roman :* Considérations se rapportant à l'enseignement des Sciences biologiques dans les lycées | 71 |
| **CONSULTATION** | |
| *Silvestru Patiţa :* Organisation, contenu et méthodes du Conseil pédagogique | 78 |
| **CHRONIQUE DES IDÉES** | |
| *Pavel Apostol :* Jean-Paul Sartre et la phénoménologie des erreurs éducatives | 86 |
| **DE L'ÉTRANGER** | |
| *Anatolie Chircev, Ion T. Radu :* Problèmes scolaires et recherches pédagogiques dans la R. D. Allemande | 92 |
| *Rea-Silvia Bărbuleanu, C. Niţă* et *V. Panduru :* Aspects de l'orientation professionnelle dans les écoles en France et en Angleterre | 99 |
| **COMPTES-RENDUS** | |
| *Mariana Roşca :* Le spécifique des différences psychiques d'entre les enfants arriérés et normaux. (Gh. Radu et V. Constantinescu) | 106 |
| *Wincenty Okon :* Les fondements de l'apprentissage par problèmes (Maria Giurgea) | 109 |
| *J. Piaget :* „La psychologie de l'inteligence" et sa signification pédagogique (P. Popescu-Neveanu) | 114 |
| **PÉRIODIQUES PÉDAGOGIQUES** | |
| * * * „Paedagogica Europaea" (Iosif Antohi) | 119 |
| * * * „Scuola e didactica" (Constantin Pufan) | 123 |

# JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

*15th Year, No. 3* *March 1966*


## CONTENTS


STUDIES AND RESEARCHES — Page.

*Ştefan Milcu:* Genetics and Education . . . . . 5

*Edmond Nicolau:* On Technical-Scientific Progress and the Modernization of Education . . . . . 12

*Dumitru Salade, Rodica Ciurea-Codreanu:* Questions of Ethincs in the Romanian Textbooks for Grades One-Four . . . . . 20

*Tudor Ţopa:* On the Lexis Used in Schools . . . . . 33

*Maria Tismănariu:* Questions of Motivation in Education . . . . . 44

*N. Oprescu, Gh. Pîrnuţă:* Romanian Schools in Wallachia in the Mid-Eighteenth Century . . . . . 55

DEBATES — CONFRONTATION — OPINIONS

*Vasile Popeangă:* On the Methodological Training of Prospective Teachers 61

*Margareta Bontaş:* Special Secondary Schools for the Light and Food Industries . . . . . 65

*E. Csengery, I. Voiculescu, D. Roman:* On Teaching Biological Science in the High School . . . . . 71

CONSULTATION

*Silvestru Patiţa:* The Organization, Contents and Methodology of the Council on Education . . . . . 78

CURRENT TOPICS AND TALKS

*Pavel Apostol:* Jean-Paul Sartre and the Phenomenology of Educational Errors . . . . . 86

NEWS FROM ABROAD

*Anatolie Chircev, Ion T. Radu:* Questions of School Educational Research in the German Democratic Republic . . . . . 92

*Rea-Silvia Bărbuleanu, C. Niţă, V. Panduru:* Questions of Professional Orientation in the French and British . . . . . 99

BOOK REVIEWS

*Mariana Roşca:* On the Typical Differences Between the Normal Mentally Deficient Child (G. Radu, V. Constantinescu) . . . . . 106

*Wincenty Okon:* Fundamentals of Learing on Questions (Maria Giurgea). 109

*J. Piaget: La psychologie de l'intelligence* and Its Educational Significance (P. Popescu-Neveanu) . . . . . 114

EDUCATIONAL PERIODICALS

* * * *„Paedagogica Europaea* (Iosif Antohi) . . . . . 119

* * * *Scuola e didactica* (Constantin Pufan) . . . . . 123

EDUCATIONAL SHOW-CASE

# Genetica şi pedagogia

Acad. ŞTEFAN MILCU

*D-na ALVING (mama): Eu care ţi-am dat viaţa!*
*OSWALD (fiul): Nu ţi-am cerut-o.*
*Şi ce fel de viaţă mi-ai dat?*
*N-o mai vreau! Ia-o înapoi.*
(H. Ibsen: *Strigoii*, act. III)*

În ce fel poate servi genetica pedagogiei? O întrebare mai mult decît surprinzătoare, pentru că aduce în discuţie una din problemele esenţiale ale geneticii evoluţiei: *măsura în care factorii de mediu, inclusiv factorul educaţie, pot modifica fondul genetic.* Întrucît ansamblul procesului pedagogic, factor hotărîtor pentru formarea personalităţii umane, face parte din acest ansamblu de factori, sîntem obligaţi să considerăm problema generală a relaţiei dintre fondul genetic şi mediu, înţeles în sensul cel mai larg.

De pe poziţia geneticianului, orice profesor are în faţă un eşantion de populaţie umană, purtătoarea unui fond genetic distribuit după regulile mendeleiene. O clasă este deci o populaţie mendeleiană genetic constituită la întîmplare din punct de vedere biologic: după reguli administrative şi juridice din punct de vedere social. În ce măsură procesul complex de educare-învăţare va fi favorizat de structura genetică a elevilor? În fond, poate fi acesta cunoscut pentru a-l stăpîni şi dirija? Nu în măsura sau în felul în care o informare superficială ar presupune-o posibilă.

În realitate, în faţa noastră se prezintă indivizi ce sintetizează o rezultantă mobilă, mereu activă, a interrelaţiei dintre zestrea genetică şi mediul de viaţă. Înfăţişarea, funcţionalitatea, temperamentul şi inteligenţa elevilor sînt, într-o măsură inegală, dominate de ereditar şi de peristază (mediu). Este cunoscută componenţa fiecărui individ, desemnată în genetică şi biotipologie sub termenii de genotip şi de fenotip, înţelegînd prin genotip ceea ce este determinant în fiecare individ ere-

* În *Strigoii*, H. Ibsen a tratat drama moştenirii unei boli incurabile (N.A.).

ditar şi prin fenotip ceea ce este realizat sub acţiunea mediului în înţelesul larg arătat.

Este uşor de înţeles că descifrarea genotipului cu intenţia de a-i folosi indicaţiile este extrem de dificilă şi în majoritatea cazurilor imposibilă. Dacă am putea rezolva această exigenţă, am putea într-adevăr pune şi genetica în serviciul educaţiei şi învăţămîntului. Trebuie totuşi să preconizăm că această rezolvare este posibilă la nivelul copiilor marcaţi genetic, prin malformaţii şi deficite mentale, bineînţeles numai curativ, ceea ce înseamnă de fapt prea puţin.

Revenind la clasa de tineri presupuşi normali, ne apare ca o constatare comună — fenomen cunoscut de pedagogi şi educatori — marea lor diversitate, determinată de o mare variabilitate a caracterelor somato-psihice *. Intensitatea acestei diversităţi genetice este aşa de mare, încît fiecare individ este un unicat care pune uneori probleme dificile în practica învăţămîntului, bazat pe o platformă medie comună tuturor şcolarilor.

Variabilitatea indivizilor este în anumită legătură cu diversitatea mediului la care organismele s-au adaptat prin mutaţie şi selecţie. Fără această adaptare specia umană nu s-ar fi putut aclimatiza în cele mai diferite condiţii geografice. Copiii africani în condiţii de alimentaţie echilibrată şi suficientă au o greutate mai mică şi un volum mai mare decît copiii europeni ; în clima rece copiii sînt mai scunzi, au o greutate mai mare şi un volum mai mic. În primul caz s-a produs o adaptare la clima caldă, în al doilea la cea rece.

În stadiul actual de dezvoltare a geneticii umane nu este posibilă descifrarea fondului genetic decît pentru unele caractere izolate şi relativ simple îndeosebi somatice : culoarea pielei, a părului, a irisului, talia ş.a. Variabilitatea este sesizabilă îndeosebi fenotipic, cea genetică este locată în cromozomi şi în gene prin fenomenul de heterozigoţie şi de combinaţie de gene unite.

Variabilitatea genetică este adusă la suprafaţa fenotipică prin încrucişarea parenterală şi selecţie, prin homozigoţie şi schimbul de gene între cromozomii unui hibrid.

Dirijarea acestui proces biologic atît de complicat implică posibilitatea unui control al evoluţiei genetice a speciei umane prin schimbarea genelor. Unele realizări în transformarea şi transducţia de material genetic la microorganisme deschid speranţa unor aplicaţii la plante şi animale, dar pînă la om mai este un drum lung de străbătut. Progresele realizate în genetica moleculară şi în genetica organismelor ne permit deocamdată să înţelegem mai corect viaţa şi biologia omului. Restul aparţine viitorului.

★

Ca forme ale culturii, educaţia şi învăţămîntul pot interveni în frecvenţa şi distribuţia genotipului, prin influenţa ce o exercită asupra mutaţiilor şi selecţiei mutantelor şi în genere a purtătorilor de carac-

* Separaţia somatic şi psihic nu este reală. O folosim numai pentru necesitatea expunerii şi a delimitării celor două componente esenţiale ale personalităţii.

tere pozitive sau negative. Industrializarea și urbanizarea, supunerea indivizilor la acțiunea substanțelor și radiațiilor cu acțiune mutagenă, selecție operată prin reducerea fertilității și natalității, mișcările demografice — fenomene caracteristice civilizațiilor tehnice — intervin în conservarea, dispariția sau răspîndirea fondului genetic al unei populații.

În fond pedagogia folosește un complex de măsuri și metode și le aplică indivizilor în plină formație cu un fond genetic potențial într-o măsură variabilă în decursul anilor. În felul lor educația și învățămîntul exercită o promovare culturală a indivizilor dotați genetic.

Este știut că mediul nu permite omului să realizeze decît într-o măsură restrînsă potențialul lui ereditar. Prin însești limitele variației genetice nu este posibil să se realizeze potențialul ereditar al combinațiilor posibile ale celor cîteva milioane de gene conținute în celulele organismului.

Numai un număr restrîns de direcții de dezvoltare sînt posibile pe baza unui mecanism de limitare ce este probabil cibernetic.

Este posibilă probabil o influențare a evoluției genetice a omului prin cultură, dar mă îndoiesc de inversul relației. Omul rămîne totuși om, chiar dacă îl considerăm biologic ca un animal, reprezentant al unei lungi perioade de evoluție a materiei vii.

*

O profundă influență au exercitat în pedagogie particularitățile de structură și de comportament, determinate de faptul că în procesul de educare-învățare școlarii apar diferențiați sexual. Individualitatea sexuală reprezintă un caracter genetic de care pedagogia și educația în general au ținut totdeauna seama. Este acceptarea comună a problematicii diferențiate impuse de individualitatea asimilatorie și reactivă a celor două sexe. Problemele învățămîntului mixt sau separat în școala generală și liceu izvorăsc direct din particularitățile băieților și fetelor determinate genetic și educativ.

Din primul punct de vedere se știe că sexul este determinat genetic în momentul fecundației ovulului prin distribuția cromozomilor sexuali feminini X sau masculin Y, după formula XX și XY. Sexualizarea genetică este atît de universală, încît imprimă din primele stadii ale dezvoltării structura, metabolismul și funcționalitatea întregului organism. Pe acest fond se desfășoară ulterior programul sexualizării secundare de ordin endocrin, care va deveni la pubertate ceea ce a fost hotărît în momentul fecundației.

Ar fi o profundă eroare să considerăm exclusiv acest factor în dezvoltarea normală a personalității somato-psihice. Factorii sexuali intervin de asemenea îndeosebi în formarea conștiinței despre propriul sex și a comportamentului social în conformitate cu un stereotip impus de familie și de mediul social. Educarea din prima copilărie în sens feminin sau masculin se face de familie după sexul primar care este genetic și identificabil la naștere.

Erorile posibile la copiii cu malformaţia organelor sexuale ca în cazul hermafroditismului şi pseudohermafroditismului cu tentativa unei restructurări după ce s-a consolidat sexualitatea neuro-psihică pot duce la grave tulburări psihice.

Reiese deci că genetica intervine în determinismul individualităţii genetice, în diversitatea organismelor, care explică diversitatea temperamentelor şi reactivităţii somato-psihice la diversele trepte şi factori ai procesului educativ.

*

Genotipul este totdeauna influenţat de factorii de mediu, generînd astfel fenotipul fiecărui individ. Educaţia şi învăţămîntul pot potenţa compartimentele pozitive şi corecta pe cele defavorabile ale individualităţii în măsura în care sînt accesibile procedeelor ce le avem la îndemînă.

În ansamblul acestora, trebuie să introducem şi modificarea individualităţii copilului prin mijloace biologice şi ecologice — capabile să realizeze o potenţare sau o corecţie. Ţinînd seama de unitatea organismului, este lesne de înţeles importanţa acestui fond biologic accesibil nouă — spre deosebire de cel genetic mai greu modificabil. Pe lîngă factorii naturali : alimentaţie, mişcare, frigul, căldura ş.a., de o mare utilitate este modificarea tonusului endocrin şi corectarea excesului sau deficitului funcţional al glandelor care intervin în creştere : hipofiza, tiroida, suprarenala şi glandele sexuale. Rolul acestora este evident, mai ales în cazul copiilor deficienţi, dar nu mai puţin important în perioadele de restructurare biologică, binecunoscute în dezvoltare. Locul prim în acest proces îl ocupă pubertatea, în a cărei apariţie şi particularităţi se exteriorizează fondul genetic şi în care, datorită plasticităţii şi instabilităţii caracterelor, devine hotărîtoare intervenţia factorilor de educaţie şi în general de mediu, alături de cei proprii organismului, care determină desfăşurarea normală a procesului de trecere de la copilărie la maturitate.

Factorii de realizare a potenţialului genetic se găsesc deci în posibilităţile noastre. Educatorului, alături de familie şi societate, îi revine răspunderea realizării acestui potenţial, care poate ascunde trăsături de geniu sau talente care se pot pierde.

Ni se pare că alături de variabilitatea genetică şi genotipică a elevilor de care educatorii trebuie să ţină seama, prospectarea tinerilor dotaţi constituie de asemenea o sarcină şi o răspundere de mare însemnătate. Problema se poate pune din punct de vedere pedagogic cu referinţă şi la categoriile de elevi dotaţi, dar ni se pare tot atît de necesară depistarea talentelor şi a purtătorilor de însuşiri unilaterale depăşind media. Detotdeauna profesorii au fost cei mai buni sfătuitori ai părinţilor şi copiilor fără să ştie că în acest fel au făcut o selecţie în care genetica a avut un rol determinant. În societatea modernă depistarea acestei categorii de tineri ne apare ca deosebit de urgentă, ţinînd seama de exigenţele mereu crescînde ale ştiinţei, tehnicii şi culturii în general. Creşterea continuă a volumului de cunoştinţe, solicitarea personalităţii

din ce în ce mai complexă și intensă necesită un număr din ce în ce mai mare de creiere deosebit de capabile. Frecvența apariției lor nu o putem influența genetic, dar putem reduce pierderea lor prin prospectarea de-a lungul anilor de educare și învățare. Ce ar fi însemnat indiferența lui Caudella în fața copilului genial George Enescu? Poate nu o pierdere, dar sigur o întîrziere în recunoașterea și formarea acestui mare muzician.

Realitatea acestor posibilități este verificată de transformările ce s-au produs în unele caractere biologice și psihologice ale tineretului în ultimele două decenii pe plan mondial și național. Este deosebit de interesantă modificarea în sens pozitiv a unor indici biologici ai tinerilor în țara noastră. Un studiu amplu făcut de Institutul de igienă din București pe aproximativ 800 000 de tineri de vîrste cuprinse între 1—18 ani, reprezentînd 6% din populația rurală cuprinsă în acest interval și 7% din cea urbană în anii 1950, 1957 și 1964 — a pus în evidență o creștere a înălțimii cu o maximă de 2,7 cm (rural) — 4,5 cm (urban), a greutății cu 2,1 kg (rural) — 4,5 kg (urban). Aceste modificări sînt inegal distribuite pe suprafața țării. Comparația cu mediile de vîrstă 6—17 ani din 1940, cu cele din 1957 arată o diferență de 3—5 cm. La 18 ani, diferența dintre cele 2 serii este de 4,5 cm la băieți și de 4 pînă la 5 cm la fete.

Este semnificativ că accentuarea creșterii în înălțime este evidentă încă din copilărie.

S-a constatat de asemenea apariția mai devreme a pubertății, tendința la brahicefalizare și la alungirea feței.

Se poate accepta, ca o realitate, o accelerare a dezvoltării tineretului în toate țările cu nivel economic ridicat, o prelungire a perioadei mature și a duratei medii de viață. După unele cercetări comparative, menopauza apare în epoca noastră cu 10 ani mai tîrziu decît acum un secol.

Ne putem întreba dacă acest proces va continua. Este evident că toate aceste fenomene biologice amintite au realizat, prin ameliorarea condițiilor de mediu, potențialul genetic al speciei umane într-un eșantion de populație. Este de presupus că o dată acest potențial realizat, nu va mai fi posibilă nici o modificare într-un sens sau altul, fără schimbări corespunzătoare ale fondului genetic.

Pentru problema centrală a studiului nostru, se poate discuta și apariția unor modificări ale capacităților intelectuale. Pentru aceasta, limitînd problema numai la biologic, ar trebui să acceptăm o creștere a masei cerebrale. Cei mai mulți geneticieni susțin că din neolitic creierul și inteligența speciei umane n-ar fi crescut. O modificare de volum a creierului ar fi impus și o creștere a dimensiunilor bazinului la femei — fenomen care nu s-a produs. În ceea ce ne privește, considerăm că nu sîntem suficient de asigurați nici statistic și nici metodic pentru a concluziona categoric în legătură cu evoluția sau stabilizarea inteligenței speciei noastre.

Judecînd după tendința evolutivă a diferitelor componente ale corpului uman, nu putem să eliminăm nici modificările în numărul și

calitatea neuronilor, chiar dacă acest proces este lent. Este însă sigur că s-a ameliorat aptitudinea generală a speciei în mînuirea uneltelor, în folosirea noţiunilor şi judecăţilor. În acest proces, însă, factorul social este hotărîtor.

Trebuie combătută ideea greşită despre incompatibilitatea unei dezvoltări somatice excesive sau „normale" cu o înzestrare intelectuală deosebită. Cele două componente pot coincide în acelaşi individ sau pot fi divergente în dependenţă de factori genetici sau peristatici. De fapt problema este eronat pusă în ecuaţie de la început, întrucît — în limitele de variaţie ale caracterelor normale somatice şi psihice — restul depinde de condiţiile de viaţă, de educaţie şi de propria concepţie a individului despre sine şi sensul existenţei sale proprii.

*

Revenind la platforma iniţială a studiului nostru, se poate formula o ultimă concluzie — referitoare la transpunerea fenomenului de anticipaţie în dezvoltarea tineretului prin coborîrea limitei de vîrstă şcolară la 6 ani.

Ţinînd seama de faptul că accelerarea creşterii apare încă din a doua copilărie, de intervenţia educaţiei pregătitoare preşcolare şi de creşterea nivelului cultural general al populaţiei, s-ar putea începe învăţămîntul elementar de la vîrsta de 6 ani. Ar fi totuşi recomandabil ca un examen biologic şi medical să facă un triaj, amînînd copiii insuficient dezvoltaţi. Este de aşteptat ca un procent să nu îndeplinească standardul de dezvoltare somato-psihică necesar.

În orice caz, problema ar merita cel puţin un studiu şi clase experimentale. Rezolvarea acestei recrutări şcolare anticipate s-ar reflecta pozitiv pînă în finalul învăţămîntului liceal şi universitar.

De fapt coborîrea limitei de vîrstă pentru învăţămîntul general este numai unul din aspectele biologice ale evoluţiei speciei noastre reflectate în social. Ca şi în alte situaţii similare, în procesul de accelerare a dezvoltării somatice şi psihice intervin factorii genetici insuficient cunoscuţi, care determină viteza procesului de dezvoltare a organismului uman de la naştere pînă la moarte, într-o relaţie strînsă cu nivelul de viaţă.


## *ГЕНЕТИКА И ПЕДАГОГИКА*

*(Резюме)*

*В данной статье анализируется вопрос о реляции между средой и генетическим фондом в особенности между педагогикой и генетикой: в какую меру генетика может служить педагогике, в какую меру генетическая структура учащихся благоприятствует учебно-воспитательному процессу, имея в виду, что с биологической точки зрения класс образуется случайно; можно изучить эту генетическую структуру и станет ли возможным управлять ее эволюцией.*

*Автор считает, что генетика может служить воспитанию и образованию с условием расшифровки генотипа, что, в настоящее время, является очень сложным вопросом; воспитание может повлиять эффективно на генотип.*

*Выводы, оптимистически настроены, выявляют и практические элементы воспитательного процесса: момент половой зрелости, определение талантов, обеспечение подходящих „условий жизни" для развития наследственных возможностей и др. Обсуждается, также, вопрос о начале школьного обучения в шестилетнем возрасте.*

## *LE GÉNÉTIQUE ET LA PÉDAGOGIE*

### *(Résumé)*

*L'auteur pose le problème de la relation entre le milieu et le fond génétique et, particulièrement, des rapports entre la pédagogie et la génétique.*

*Il s'agit de savoir en quelle mesure la génétique peut être utile à la pédagogie, en quelle mesure le processus complexe d'éducation-instruction peut être favorisé par la structure génétique des élèves, compte tenu du fait que, du point de vue biologique, une classe est constituée au hasard — chaque individu étant déterminé par l'hérédite et le milieu ; on se demande aussi si cette structure génétique peut être connue à tel point que l'on puisse la maîtriser et la diriger.*

*Dans l'article on atteste que la génétique peut être mise au service de l'éducation et de l'enséignement à condition que le génotype puisse être intégralement déchiffré ce qui, pour le moment, est fort difficile à entreprendre.*

*En général, les conclusions convergent vers l'optimisme pédagogique tout en mettant en relief les aspects pratiques de l'action éducative : le moment de la puberté, le facteur sexe, la découverte des talents, l'importance de certaines „conditions de vie" favorables à la mise en valeur du potentiel héréditaire etc.*

*De même, on pose d'une manière intéressante le problème du commencement de la scolarité à l'âge de 6 ans.*

## *GENETICS AND EDUCATION*

### *(Abstract)*

*The author studies the relation between environment and the genetic substratum, and especially between education and genetics. He is concerned with the following questions : to what extent genetics can serve education ; to what extent the complex educational and teaching proces can be favourably influenced by the genetic structure of pupils, given the fact that, biologically speaking, a class is apt to be heterogeneous, formed as it is of individuals, each with his heredity and environment ; if this genetic structure is knowable enough to be guided and controlled. Genetics, the author says, can be placed in the service of education and teaching if the genotype becomes decipherable in all its aspects, which for the time being is very difficult in the case of pupils supposed mentally normal.*

*The author's conclusions are generally optimistic. Also tackled in the article are a few practical questions of education, viz. puberty, sex, recognition of talents, insurance of living conditions conducive to the free development of hereditary potential, putting children to school at six, etc.*

# Progresul științifico-tehnic și modernizarea învățământului

*Prof. univ. EDMOND NICOLAU*

Trăim în epoca unei puternice revoluții tehnico-științifice, în care cibernetica marchează una din principalele direcții ale progresului științific și tehnic. Se poate afirma că astăzi nu există domeniu de activitate în care cibernetica să nu intervină prin aparatele sale sau prin noile sale puncte de vedere. Astfel, datorită ciberneticii, și în învățământ se produce o revoluție referitoare la metodele de predare și în general de restructurare a procesului de învățământ. Este vorba, pe de o parte, de instruirea programată, pe de altă parte, de aplicarea principiilor și mijloacelor cibernetice în realizarea procesului didactic.

Înainte de a vedea în ce constă influența ciberneticii asupra învățământului, este indicat a reaminti pe scurt definiția ciberneticii, considerînd totodată cîteva din principalele sisteme cibernetice.

*Ce este cibernetica. Prin cibernetică se înțelege știința care se ocupă de conducerea proceselor tehnice, biologice și de economie concretă, prin conducere înțelegîndu-se utilizarea tuturor mijloacelor în vederea realizării unui anumit scop.*

Caracteristic pentru cibernetică este faptul că ea nu studiază sistemele concrete, ținînd seama de particularitățile lor, ci le tratează din punct de vedere abstract, urmărind în primul rînd circulația informației în sistem.

Pentru a sesiza mai bine una din caracteristicile ciberneticii, vom preciza că în evoluția tehnicii s-au utilizat trei categorii diferite de mașini. Unele dintre acestea nu modifică decît forma substanței. Bolovanul cioplit, strungul sau presa sînt unelte care au drept scop principal modificarea formei substanței. Radioul, televiziunea fac parte dintr-o altă categorie, în care nu sîntem interesați de modificarea formei substanței, ci de transmiterea unor semnale.

Menționăm, în fine, acea categorie de mașini, în care accentul principal se pune pe transformările energetice. Motoarele cu ardere internă, centralele electrice, ca și aparatele electrocasnice intră în această categorie.

Din punct de vedere istoric, cibernetica a rezultat datorită progreselor obținute într-o serie de științe ca : fiziologia sistemului nervos, electronica, automatica.

În anul 1928, R. V. L. Hartley a arătat că există posibilitatea de a se evalua cantitativ informația purtată de un mesaj. Timp de 20 de ani această observație nu a fost valorificată. În anul 1948, C. E. Shannon a arătat că noțiunea introdusă de Hartley — și anume cantitatea de informație — poate fi generalizată în mod larg, prin noțiunea de entropie, care măsoară gradul de organizare — respectiv de dezorganizare — a unui colectiv statistic.

Importanța cercetărilor lui Shannon rezultă și din aceea că în următorul deceniu au apărut cîteva mii de studii privind teoria informației, astăzi existînd în lume chiar reviste specializate în aceste probleme.

*Principalele sisteme cibernetice.* Dintr-un anumit punct de vedere, cibernetica studiază sistemele informaționale. Preluînd ideile fundamentale ale lui Shannon, în anul 1948 matematicianul Norbert Wiener a arătat că există posibilitatea de a aplica și în biologie schemele fundamentale studiate de Shannon în legătură cu sistemele tehnice.

Anume, Shannon arătase că, din punct de vedere informațional, orice comunicație cuprinde mai multe elemente, dintre care un rol deosebit îl au emițătorul și receptorul.

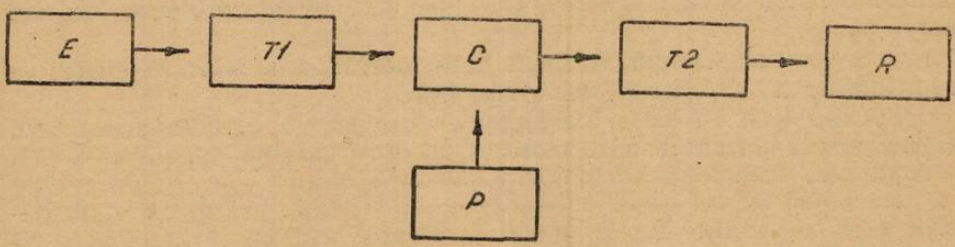



Fig. 1

În figura 1 se reprezintă schematic un sistem de comunicații. Acest sistem cuprinde un emițător E, care produce o succesiune de semnale elementare, care constituie așa-numitul mesaj transmis. Mesajul trebuie să fie recepționat de destinatarul R. În general, între emițător și receptor există un canal de comunicații. Nu însă întotdeauna există posibilitatea de a conecta direct emițătorul la receptor. Pentru a face posibilă această comunicație, între emițător și canalul C, se dispune un traductor $T_1$, iar între canal și receptor se dispune un al doilea traductor — $T_2$.

În general, asupra sistemului acționează și diverse perturbații, care pot fi concepute ca provenind dintr-o sursă P, care acționează asupra canalului C.

Spre exemplificare, să considerăm, în primul rînd, o comunicație telefonică. O persoană — și anume emițătorul — vorbește producînd unde sonore. Acestea nu se propagă pe firele telefonice. Intervine atunci un microfon, care transformă presiunea variabilă a aerului în variații ale curentului electric — este primul traductor. Curentul electric se propagă apoi pe linia telefonică care constituie canalul de comunicații. În fine, variațiile curentului electric influențează bobina receptorului telefonic, transformînd variațiile de curent în unde sonore. Acest receptor constituie al doilea traductor. Destinatarul mesajului este persoana care ascultă. Asupra sistemului de comunicații acționează însă și o serie întreagă de perturbații, cum ar fi semnalele parazite produse de instalațiile electrice industriale, aparatele electrocasnice etc.

În alte cazuri, situația este cu mult mai complexă. Să considerăm anume chiar momentul în care profesorul explică în clasă. Mesajul pe care profesorul dorește să-l transmită elevilor se află înregistrat în

primul moment în sistemul său nervos, sub o formă care nu este încă pe deplin elucidată. Anume, se știe că aceste mesaje pot fi înregistrate atît sub forma unor nucleoproteine, cît și sub forma unor circuite neuronale.

Printr-un procedeu fiziologic, încă nu pe deplin elucidat, aceste mesaje sînt traduse în impulsuri electrice, care se propagă de-a lungul sistemului nervos, comandînd anumiți mușchi. Este vorba de mușchii vorbirii. Cu alte cuvinte, sîntem în prezența unui traductor foarte complex, care traduce mesajul înregistrat în sistemul nervos al profesorului în unde elastice. Aceste unde elastice se propagă apoi prin aerul din clasă ajungînd la elevi. Aerul constituie deci canalul de comunicații. Urechea elevului constituie cel de-al doilea traductor, care transformă undele elastice în semnale nervoase, pe care le interpretează creierul elevului.

Iată deci că sistemul de bază care intervine în telecomunicații se reîntîlnește și în procesul de învățămînt.

Se știe însă că astfel de sisteme deschise se caracterizează prin aceea că cel care transmite mesajul nu știe dacă nu cumva el a fost recepționat în mod greșit, datorită perturbațiilor.

Revenind la cel de-al doilea exemplu, trebuie arătat că perturbațiile sînt constituite din zgomotele produse prin mișcările, voluntare sau nevoluntare, ale elevilor din clasă, din zgomotele care provin din exterior etc.

Pentru a se controla modul în care mesajul a fost recepționat corect, este necesar a trece de la sistemul deschis, prezentat în figura 1, la un sistem închis, ca cel din figura 2. Caracteristic pentru acest sistem este existența unei duble legături, și anume: o legătură de la emițător spre receptor, iar alta de la receptor spre emițător. Sistemul trebuie să fie în parte modificat, punînd în evidență un nou element care compară mesajul transmis cu mesajul recepționat. Se constată imediat că în învățămînt s-a utilizat întotdeauna acest sistem cu legătură de întoarcere. Menționăm că în literatura cibernetică aceste sisteme se numesc sisteme cu reacție sau sisteme cu conexiune inversă.

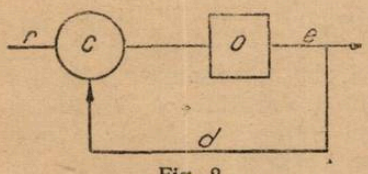


Fig. 2

Precizăm că în cazul învățămîntului, legătura directă funcționează în momentele în care profesorul explică. Legătura inversă se stabilește atunci cînd, în urma unei comenzi a profesorului, elevul răspunde.

Din teoria generală a sistemelor automate, se știe că un sistem cu reacție are o funcționare cu atît mai bună, cu cît controlarea îndeplinirii ordinelor date se face mai frecvent. Aci intervine însă o diferență esențială între sistemele tehnice și sistemele întîlnite în pedagogie. În timp ce testarea executării ordinelor în sistemele tehnice se face la intervale foarte scurte — uneori de fracțiuni de secundă — din contră, în învățămînt, apar întîrzieri foarte mari. De exemplu, în sistemul universitar, controlul are loc la examen care poate urma la mai bine de un an de la începerea cursului.

*Sisteme cibernetice și sisteme pedagogice.* Pentru a îmbunătăți funcționarea sistemelor pedagogice, așa cum arată teoria generală, este necesar să reducem, pe cît posibil, timpul de întîrziere dintre predare și verificarea însușirii cunoștințelor. In același timp, acest control ar trebui să se facă simultan, pentru toți elevii unei clase. Este însă clar că lucrînd cu clase normale — de 20—30 de elevi — nici un profesor nu poate asigura controlul tuturor elevilor la fiecare perioadă de 3—4 minute. Aceasta ar conduce la situația în care în fiecare lecție de 45 minute, fiecare elev să fie ascultat de minimum 11 ori, ceea ce ar corespunde la circa 300 de răspunsuri înregistrate și apreciate în decursul unei ore. Cibernetica dă însă posibilitatea cadrelor didactice de a trece acest impas. Aci intervine așa-numita instruire programată.

Instruirea programată este un sistem în care întreaga materie care trebuie predată în cursul unui an este despărțită în porțiuni elementare, în „cuante". Cuantele sînt astfel alese încît asimilarea tuturor cunoștințelor predate pînă la o anumită cuantă permite înțelegerea cu ușurință a materiei predate în cuanta următoare. Este suficient atunci ca, după predarea fiecărei cuante, să verificăm însușirea acestei materii de către elevii cu putere de asimilare minimă, pentru a fi siguri că întregul colectiv și-a însușit materia respectivă.

În afara acestui sistem semiclasic, în care cibernetica intervine doar în ceea ce privește sistematizarea materiei, în ultimii ani își fac loc tot mai mult în învățămînt diferite aparate cibernetice care preiau într-o doză variată munca directă a cadrelor didactice cu elevii. Acestea sînt mașinile care instruiesc.

Precizăm cu această ocazie că, în ultimii ani, cibernetica a condus la două tipuri diferite de mașini, și anume unele care instruiesc și altele care se instruiesc.

*Mașini care instruiesc.* În procesul de învățămînt, în momentul de față se utilizează variate mașini, dintre care unele „predau", altele „antrenează", altele „examinează".

Mașinile care predau sînt de tipuri variate. În general, o astfel de mașină funcționează pe principiul instruirii programate. Anume, pe un panou, asemănător ecranului unui televizor, apare o succesiune de litere și cifre constituind cuanta de lecție care trebuie asimilată. După fiecare fragment explicativ, urmează o serie de întrebări, la care elevul trebuie să răspundă prin apăsare pe butoanele aparatului.

Se disting mai multe tipuri de astfel de mașini. La unele se trece la o nouă explicație numai după ce elevul a dat răspunsul corect. La altele, atunci cînd elevul greșește, apare răspunsul corect, după care se trece mai departe.

În fine, în alte cazuri, atunci cînd elevul nu dă răspunsul corect de prima dată, pe ecran apar o serie de explicații suplimentare, după care se repetă întrebarea la care elevul nu a dat răspunsul corect. Desigur că instruirea programată se poate dispensa de orice utilaj, putîndu-se realiza manuale speciale pe care elevul le utilizează. Această metodă însă presupune un grad ridicat de conștiință la elevul respectiv.

Mașinile care antrenează pot fi de tipuri foarte variate, după disciplina în cauză. Există astfel mașini care funcționează în legătură cu o mașină de calculat, urmărind modul în care elevul se deprinde să lucreze corect cu mașina. Există însă și mașini care antrenează la discipline sportive, de exemplu la tenis. Dar astfel de mașini se pot întrebuința cu succes și în cazul disciplinelor teoretice, cum ar fi algebra sau limbile străine. În acest caz este mai corect să vorbim de mașini-meditator.

Mașina-meditator este utilizată, în general, împreună cu mașina-profesor. Pentru mai buna înțelegere a rolului acestei mașini în procesul de învățămînt, să ne raportăm la aspectul unei clase.

O clasă în care folosim mașini moderne de învățare este organizată pentru a asigura o eficacitate maximă a procesului de învățămînt. Pentru a se reduce la minimum influența perturbațiilor, se realizează o izolație acustică și optică cît mai eficace cu exteriorul. Camera de clasă este lipsită de ferestre, avînd bineînțeles aer condiționat și un sistem modern de iluminare. Locul profesorului este luat de un calculator electronic, iar în locul tablei negre apare un ecran de dimensiuni mari, pe care se văd cu claritate atît explicațiile cît și problemele puse clasei. Acest panou poate fi realizat din elemente discrete — ca în cazul sistemului de anunțare a știrilor, dispus în partea superioară a Casei Centrale a Armatei din București — sau sub forma unui ecran de televizor.

Fiecare elev are pe pupitrul său un mic panou cu butoane, la care el răspunde. La sfîrșitul orei, calculatorul central eliberează elevilor un tichet, cu care aceștia sînt notați, tichetul avînd eventual o indicație privind acea porțiune a lecției asupra căreia ei trebuie să insiste printr-un efort suplimentar.

În acest scop, elevii iau din biblioteca școlii o bandă de magnetofon corespunzătoare materiei asupra căreia ei trebuie să revină. Banda respectivă este introdusă apoi în mașina-meditator. Aceasta se prezintă sub forma unui mic dulap, avînd în partea superioară un ecran de televizor și o serie de butoane. Elevul urmărește explicațiile și problemele, dînd răspunsurile cuvenite.

Mașinile-examinator au o constituție mai simplă. De exemplu, ele se prezintă sub forma unui televizor, la care însă partea frontală este realizată cu ajutorul unui geam mat, pe care se proiectează întrebările înregistrate în prealabil pe o peliculă cinematografică. Cel examinat răspunde prin apăsare pe butoane.

*Mașini-examinator.* Examinarea constituie punctul terminal al procesului de învățămînt în școală. Pe baza răspunsurilor date la examinare, elevul primește sau nu primește diploma de absolvire. Atenția cu care trebuie executată această fază a procesului de învățămînt trebuie să fie mai mare în comparație cu etapele de predare și meditare. În general, în momentul de față există două mari categorii de mașini-examinator. La unele mașini, după problemă, urmează o succesiune de patru-cinci chestiuni, dintre care una este răspunsul corect la problema dată. Dacă elevul alege acest răspuns ca fiind răspunsul corect la problema dată, rezultă că el acumulează un punct în notarea sa.

La alte sisteme, mașina este prevăzută cu un disc de apel telefonic. Răspunsurile se dau formînd anumite numere, după un cod dinainte stabilit.

Desigur că această a doua categorie de mașini dă o mai mare posibilitate de a verifica cunoștințele elevilor.

În general, indiferent de metoda adoptată, cu ajutorul mașinilor de examinat se eliberează cadrele didactice de timpul consumat cu examinarea. În general, cu ajutorul mașinilor de examinat se examinează simultan o întreagă grupă de elevi sau de studenți, cu ajutorul unui număr corespunzător de mașini. Întreaga instalație este centralizată la un punct central, existînd o persoană care notează aprecierile mașinii.

Din discuțiile purtate cu o serie de persoane din conducerea unor institute de învățămînt superior, în care se practica metoda examinării cu mașina, s-au desprins cîteva concluzii. Astfel de mașini sînt foarte bune pentru colocvii de laborator sau pentru examene parțiale la diferite materii. Am văzut astfel de mașini programate pentru următoarele discipline : limbi străine, rezistența materialelor, analiză vectorială, geometrie analitică, tehnica impulsurilor, tuburi electronice. Nu se preconizează însă utilizarea acestor mașini în examene importante, unde tot omul este acela care decide asupra calității elevului.

În legătură cu utilizarea mașinilor ca examinator, apar și o serie întreagă de probleme legate de corectitudinea celui examinat. În general, în examinarea cu mașina, elevul are voie să se prezinte la examen cu orice material bibliografic care consideră că i-ar putea fi util.

Dacă însă elevul ar cunoaște dinainte întrebările și răspunsurile corecte, atunci el ar putea, în mod mecanic, să aibă un dicționar cu această corespondență, răspunzînd corect pentru mașini, fără însă să aibă nici o îndoială asupra fondurilor lucrurilor.

Se poate evita această situație mărind foarte mult repertoriul întrebărilor, întrebările fiind apoi alese într-o ordine aleatoare.

*Mașinile care se autoinstruiesc.* Pentru a pătrunde mai bine în esența fenomenelor legate de însușirea cunoștințelor, în ultimul timp ciberneticienii au pus la punct o serie de mașini care modelează procesul de însușire a cunoștințelor. În astfel de mașini se produce o organizare a dispozitivelor interioare, mașina ameliorîndu-și în permanență funcționarea, „învățînd" din propria ei experiență.

În formele cele mai rudimentare, mașina învață să recunoască anumite structuri, anumite forme, grafice sau sonore. De exemplu, se pregătesc o serie de cartoane, pe care sînt desenate diferite forme ale literei A. Mașinii i se prezintă pe rînd aceste litere, indicîndu-se totodată că este vorba de aceeași literă. Mașina își organizează structura interioară pentru a găsi ceea ce este comun între toate aceste forme. După aceea, i se prezintă alte cartoane, pe care sînt desenate alte litere, dintre care unele A. Mașina învață să identifice pe A, ca atare, arătînd că alte litere nu intră în această categorie.

Precizăm că există și o variantă mai simplă de astfel de mașini, la care, de la început, se introduce în structura mașinii, ceea ce este caracteristic pentru structurile pe care ea trebuie să le identifice.

Astfel de mașini recunosc forme pe baza unui program dat. La noi în țară, în laboratoarele Facultății de electronică a Institutului politehnic „Gheorghe Gheorghiu-Dej" din București, s-au realizat mașini care recunoșteau vocalele limbii române, respectiv anumite forme grafice.

În ceea ce privește mașinile care se autoinstruiesc, lucrurile au progresat foarte mult în ultima vreme, în special în legătură cu marile calculatoare electronice. De exemplu, unei astfel de mașini i se poate dicta o problemă de algebră elementară și fără a da mașinii programul de rezolvare a acestei probleme, ea singură, prin încercări, învață să rezolve o astfel de problemă. Cu alte cuvinte, unei astfel de mașini i se poate da o problemă sub forma unei succesiuni de cuvinte, cum ar fi : suma a două numere este 25, iar dacă din primul număr scădem de două ori cel de-al doilea număr, se obține 10. Care sînt cele două numere ? Mașina lucrînd singură, dă răspunsul, arătînd că unul din numere este 20, iar celălalt este 5.

*Dialogul om-mașină.* Desigur că influența cibernetică asupra întregii activități contemporane este deosebit de mare. În afara metodelor amintite, este cazul să precizăm că există posibilitatea de a se transmite lecții prin canalele de televiziune, îmbinînd posibilitățile unei organizări optime a materialului predat cu utilizarea celor mai bune cadre didactice, a celor mai bune indicații pedagogice etc. Desigur, pătrunderea mașinilor în procesul de învățămînt poate speria spiritele neprevenite. Nu este însă vorba de o înlocuire a omului prin mașină, ci de ajutorarea cadrelor didactice de către mașini, în procesul de învățămînt.

Pentru a utiliza o comparație, vom arăta că radioul, televiziunea, magnetofonul și discul nu au înlăturat pe muzicieni. Nici nu au dus la o dispariție a simțului muzical. Din contră, s-a realizat o difuziune în masă a muzicii, publicul putînd veni în contact — prin intermediul mașinii — cu cei mai mari muzicieni ai epocii.

Exact aceeași situație se întîlnește și în cibernetizarea învățămîntului. Cu ajutorul mașinilor cibernetice și al principiilor cibernetice se poate realiza o mai temeinică și mai rapidă însușire a cunoștințelor.

Mijloacele audio-vizuale de instruire programată, de instruire cu ajutorul mașinilor conduc — arată datele statistice — la o reducere cu circa 30% a duratei de școlarizare. Dacă ne gîndim că formarea unui specialist durează minimum 17 ani, înțelegem că cibernetica marchează un extraordinar progres social.

Care sînt etapele în care se poate utiliza cibernetica ? Răspunsul este simplu : în toate etapele, de la grădinița de copii pînă la doctorat, se poate utiliza mașina electronică, într-un scop sau altul.

Cibernetica a deschis cu adevărat posibilități extraordinare spiritului uman. Așa după cum a arătat și tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al C.C. al P.C.R., în Expunerea cu privire la îmbunătățirea organizării și îndrumării activității de cercetare științifică, este

necesar ca și la noi în țară să se acorde importanța cuvenită cibernetici în legătură cu procesul de învățământ, deoarece numai în modul acesta putem asigura cadrele necesare economiei naționale, culturii — adică acele cadre capabile de a ridica bunăstarea poporului și înflorirea patriei pe o nouă treaptă.

## НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ПРОГРЕСС И МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*(Резюме)*

*После краткого изложения основных понятий кибернетики автор анализирует кибернетический подход к процессу обучения. Он подробно описывает обучающие машины и принципы программированного обучения. По мнению автора, кибернетизация образования позволяет повысить эффективность учебного процесса.*

*Указывается также на то, что обучающие машины являются только помощниками педагога, но не могут его заменить.*

## LE PROGRÈS SCIENTIFIQUE-TECHNIQUE ET LA MODERNISATION DE L'ENSEIGNEMENT

*(Résumé)*

*Après une exposition fort succinte des notions de base de la cybernétique, on présente la manière dont la cybernétique intervient dans le processus de l'enseignement. On insiste sur les machines à apprendre (machines „professeur", „répétiteur" et „examinateur") et l'on expose de même les principes de l'instruction programmé.*

*L'on prouve que par la cybernétisation de l'enseignement l'on obtient une efficacité supérieure dans le processus de l'instruction.*

*On combat l'interprétation erronée selon laquelle par la cybernétisation, l'homme est sensé disparaître ; car les machines cybernétiques ne sont que des instruments à l'aide desquels le travail des pédagogues devient plus efficace.*

## ON TECHNICAL-SCIENTIFIC PROGRESS AND THE MODERNIZATION OF EDUCATION

*(Abstract)*

*Following a brief presentation of the fundamentals of cybernetics, and of the different types of teaching devices used in programmed learning, the author says that far from ousting man from the teaching process, these machines help the teacher and educationalist, and increase the efficiency of teaching and education as o whole.*

# Probleme ale educației morale în conținutul manualelor de limba română pentru clasele I–IV*

*Conf. univ. DUMITRU SALADE,*
*lector dr. RODICA CIUREA-CODREANU*

Cunoașterea particularităților și a sarcinilor educației morale la vîrsta școlară mică permite învățătorului să desfășoare o muncă mai eficientă, orientată spre scopuri precise, sistematic eșalonate. Aceste particularități și sarcini privesc ansamblul muncii desfășurate de învățător pentru formarea elevilor săi din punct de vedere moral. Pentru realizarea lor, învățătorul găsește sprijin în primul rînd în conținutul învățămîntului, în speță al manualelor de limba română. Bucățile cuprinse în aceste manuale, în majoritatea cazurilor prezintă multe posibilități în ceea ce privește realizarea sarcinilor educației morale la această vîrstă. Se poate observa cu fiecare an, din acest punct de vedere, un progres în alcătuirea manualelor pentru clasele I—IV. Grija celor preocupați de lărgirea și adîncirea posibilităților educative ale învățămîntului se învederează și în întregirea conținutului manualelor cu bucăți de citire, care să ofere posibilități sporite de educare morală a elevilor.

O succintă analiză realizată prin prisma precizărilor făcute va ilustra afirmația de mai sus.

*Abecedarul și manualul de limba română pentru clasa I*, deși accentuează în conținutul bucăților alese cu deosebire particularitățile și sarcinile însușirii scrierii și citirii, totuși, nu rămîn străine de problemele educației morale, cu toate că această notă ar putea fi mai pronunțată.

Întîlnim aici mai frecvent bucăți cu conținut moral mai simplu, accesibil vîrstei și familiar elevilor, care abia au intrat în școală. Totuși, sînt schițate și bucăți cu conținut mai complex, mai dificil. Dacă în perioada abecedarului faptele nu sînt încă denumite cu noțiunea — calitate corespunzătoare, în schimb, în manualul de limba română se introduc noțiunile morale propriu-zise, printr-o lărgire treptată a sferei lor și o amplificare a posibilităților de nuanțare.

Să exemplificăm. Multe lecții din abecedar lasă să se înțeleagă necesitatea unei conduite caracterizate prin *hărnicie, sîrguință, curățenie, ordine, punctualitate* etc. („La masă", „Bunicul", „Lecțiile" etc.). Faptele sînt expuse simplu, dar, ținîndu-se seama de împrejurarea că sînt primele cuvinte citite de elev, ele au o mare forță de convingere. În manual narațiunile care tratează această temă sînt și mai reușite. Ele nu mai expun direct exigențe, ci le sugerează folosind paralelismul de situații, sau comparare cu exemplele date de natură (de exemplu, bucata „Păsărica").

---

*Cercetare efectuată în cadrul Institutului de științe pedagogice — filiala Cluj.

Multe lecții tratează problema muncii și am putea spune că noțiunea de *muncă* în clasa I, chiar din perioada abecedarului, este transmisă elevilor într-o mare varietate de sensuri : cinstirea muncii și răsplata ei cea mai înaltă (de exemplu, în bucata „Mama lui Florin" se vorbește despre o mamă care lucrează repede și bine, care este fruntașă în muncă și a primit o medalie ; Florin este mîndru de mama sa și acest sentiment și-l doresc și școlarii care citesc această bucată).

Aceeași temă este amplificată în manualul de limba română. În bucata „Mama lui Răducu", eroul povestirii trăiește un sentiment de înaltă satisfacție, aflînd că puloverul ce l-a primit în dar este lucrat în fabrica unde muncește și mama sa. El află că „toate muncitoarele lucrează bine" și „cu drag pentru toți copiii patriei noastre". La fel, în bucata „Îngrijitoarea de păsări" copiii felicită și oferă flori mamei uneia dintre colegele lor, care este îngrijitoare fruntașă. Din lecție se întrevede ideea că nu există muncă rușinoasă, dacă este efectuată cinstit și cu rîvnă.

Cinstirea muncii părinților, răsplata pe care aceștia o primesc de la societate, devine un impuls pentru elev, un prilej de stimulare a dorinței de a urma exemplul lor. Bucata „Tatăl lui Mihăiță", în care se vorbește de un muncitor fruntaș, evidențiat pe panoul de onoare, îl determină pe elev să-și spună cu o naivă hotărîre : „Voi învăța și mai bine, ca să fiu și eu fruntaș".

În conținutul manualului sînt prinse apoi aspecte ale muncii agricole, ale muncii în industria noastră și unele aspecte ale muncii intelectuale, precum și ale activităților școlare. Este remarcabil faptul că autorii abecedarului au reușit să includă în bucățile prezentate si unele aspecte ale relațiilor dintre oameni în procesul muncii ca, de pildă, în bucățile „Joiana", „Sădim pomi", „Avionul" ; aceasta din urmă poate fi folosită de învățător, pentru a-i face pe elevi să înțeleagă — ceea ce de fapt ei singuri înțeleg mult mai tîrziu — că adevărata prietenie se leagă pe baza unor preocupări comune în activități comune.

Poezia „Tatăl meu" de Veronica Porumbacu realizată într-un limbaj simplu, accesibil elevilor din clasa I, prezintă o complexitate de elemente cu o deosebită forță educativă : cunoașterea diverselor aspecte ale muncii și cultivarea interesului pentru aceasta (elemente primare de orientare profesională) ; cultivarea respectului față de muncă în general și față de muncitor, care se confundă la scară socială cu părinții școlarului ; trezirea sentimentului de admirație față de această țară plină de bogății și cu oameni atît de harnici ; în fine, accentuarea ideii de permanență, în sensul că o generație pregătește drumul generației viitoare, servindu-i ca imbold și exemplu.

Bucata „În tramvai" tratează o temă mult gustată de elevii clasei I și cu larg ecou în sufletul lor : respectul față de bătrîni și dorința de a le fi de folos. Aici, motivul acesta reprezintă un singur fragment din lecție. În manualul de limba română, însă, el cuprinde conținutul unei întregi bucăți („Bătrîna"), prezentînd antitetic atitudinea pozitivă și cea negativă (băiatul se repede în ajutorul bătrînei, iar fetița, care doar asistă pasiv la scenă, „pleacă ochii în pămînt rușinată").

O altă temă care străbate conținutul mai multor bucăți este aceea a cultivării sentimentelor patriotice. După cum este și firesc, în abecedar încă nu se vorbește de *patrie* și *patriotism*, însă se evidențiază tendința autorilor de a pregăti pe școlari să pătrundă și să asimileze aceste noțiuni și să trăiască emoții simple în legătură cu faptele descrise.

Asimilarea noțiunii de *patrie* oferă un exemplu tipic de modul în care, de la o clasă la alta, înțelegerea școlarilor cucerește noi domenii, amplificarea cunoașterii realizîndu-se paralel cu adîncirea ei. Punctul de plecare este adeseori surprinzător de simplu, naiv uneori, dar întotdeauna adînc implîntat în experiența de viață a copilului.

Abecedarul nu face propriu-zis un început, deși rămîne în limitele unei experiențe la îndemîna fiecărui elev. Cultivarea respectului și a admirației față de școală („La școală"), înțelegerea familiei ca o unitate, în cadrul căreia fiecare își cunoaște locul, muncește și se interesează de ceilalți („Familia"), sînt primele elemente pe care se vor clădi sumedenia de impresii și în jurul cărora se vor organiza cunoștințele legate de patrie.

La început elevul înțelege patria ca o familie, mult mai mare și mai puternică, dar la fel de unitară ca și familia sa proprie. În bucata „Familia", ideea aceasta este subînțeleasă. N-ar fi rău dacă autorii ar fi introdus o frază simplă, care să realizeze această legătură.

Deși numai într-o singură lecție, abecedarul încearcă să-i introducă pe elevi în noțiunea propriu-zisă de *patrie*, legînd-o de sărbătoarea națională : „30 Decembrie". Limbajul este concis, simplu, clar. Două fraze relativ scurte spun totul și-l îndeamnă pe elev să mediteze la viața de azi, raportată la viața de ieri în patria noastră. Elevul poate înțelege că scopul suprem al acestei mari familii — patria — este fericirea membrilor săi. Situații asemănătoare ar putea fi strecurate și în alte bucăți, în care introducerea unor reprezentări și formarea unor sentimente de această natură este posibilă, bineînțeles, pe baza străduinței învățătorului si nu explicită.

Manualul de limba română continuă ceea ce abecedarul doar a început. În bucata „În sat la bunici" elevul cunoaște viața și înfățișarea de azi a satului românesc. Pentru școlar lecția este un nou prilej de meditație despre azi și ieri, despre prezent și trecut. Primul pas spre înțelegerea noțiunii de *patrie socialistă* este deja făcut. Alte bucăți ca, de pildă : „Cîntec pentru patrie", „Colț de țară minunat", „Partidul", cu deosebire ultima bucată citată, îi explică elevului că „toți cei ce muncesc, alcătuiesc împreună poporul muncitor", condus de Partid, care „are grijă de toate", copiii să învețe și toți oamenii muncii să ducă o viață fericită.

O ultimă temă care merită să fie discutată și căreia manualul de limba română îi atribuie un loc destul de extins, este aceea a dragostei față de natură, față de animale și păsări. Mai ales bucățile cu semnificație fabulistică au o valoare morală evidentă („Iepurele și ariciul", „Albina și porumbița", „Cocoșul și vulpea"), deoarece pe această cale elementele morale devin mai accesibile, uneori chiar mai direct expri-

mate sau concretizate printr-o învățătură cu semnificație etică. Dragostea față de natură, admirația frumuseților ei, tovărășia omului cu animalele, îl fac mai fericit și-l îndeamnă la optimism, la fapte bune față de semenii săi. Această temă apare și ca un alt aspect al dezvoltării sentimentului de dragoste față de patrie și locul natal.

*Clasa a II-a* vine cu posibilități sporite în ceea ce privește implicațiile morale ale conținutului manualului de limba română. Aceste posibilități sînt create, pe de o parte, de faptul că scris-cititul a devenit o pricepere relativ automatizată, permițînd elevului să-și îndrepte atenția și asupra conținutului celor citite, iar pe de altă parte, de faptul că elevul a acumulat deja — la nivelul educației școlare — o anumită experiență morală, care poate constitui un punct de plecare sigur. Astfel, manualul reia unele teme care au fost tratate într-o formă oarecare în clasa anterioară. În conținutul manualului își găsesc o largă aplicare sarcina educației patriotice și a formării noii atitudini față de muncă. Unele bucăți nu depășesc — ne referim la conținutul lor de idei — nivelul realizat în manualul de clasa I. Altele însă lărgesc reprezentările formate, introducînd aspecte noi, necunoscute însă elevilor și utile vieții lor. De pildă, în legătură cu ideea de sîrguință și hărnicie, elevilor li se dau îndrumări în ceea ce privește organizarea rațională a timpului de muncă și distracție, precum și în ceea ce privește perseverența și efectuarea pînă la capăt a unui lucru început („Prețuiți timpul", „Răbdarea", „Munca și odihna").

Manualul de clasa a II-a continuă educația patriotică pe linia începută în anul precedent. Bucata „Seara în sat" tonifică sentimentul de dragoste față de satul natal, născut pe baza unor străduințe repetate și diverse ca sursă (profesorul la lecții, părinții în familie, activitățile căminului cultural etc.). Aici, de asemenea, copiilor li se sugerează credința că viața omului și nivelul moralității sale poate fi apreciat după dragostea și respectul ce-l poartă părinților, în special mamei. Fragmentul „Fiii" de L. Tolstoi oferă nebănuite posibilități în această direcție. Este neîndoielnic faptul că autorii acestui manual au înțeles că sentimentul de dragoste față de patrie îl găsim în atașamentul față de familie și de locul natal. Sentimentul patriotic continuă să fie lărgit prin cunoașterea sărbătorilor naționale cu ajutorul bucăților : „An nou, viață nouă", „Cea mai mare bucurie" etc.

Aceeași antiteză între trecut și prezent, cu sublinierea realizărilor ca în bucățile : „Comuna Plopana", „O viață nouă", „Hidrocentrala V. I. Lenin de la Bicaz" etc. și a rolului Partidului în făurirea vieții noi și fericite a poporului astăzi (în bucata „Partidul ne aduce fericire"), îl ajută pe elev să se orienteze într-o măsură oarecare în viața politică a patriei, să-i dea un înțeles, să-i atribuie o valoare.

Un element cu totul nou aduce manualul de clasa a II-a, prin încercările ce le face de a cultiva unul din sentimentele componente ale patriotismului socialist. Este vorba de mîndria națională, mîndria față de trecutul glorios al patriei. Bucățile „Mama lui Ștefan cel Mare", „Ștefan cel Mare și Vrîncioaia" etc. îl familiarizează pe elev cu fapte eroice și personalități din trecutul îndepărtat al patriei; bucățile „Vasile

Roaită" și „Sirena", prezentînd fragmente din lupta în ilegalitate a Partidului și una din figurile proeminente ale eroilor clasei muncitoare, trezesc admirația și dragostea elevilor pentru eroii clasei muncitoare.

În cazul fragmentelor din trecutul istoric al patriei, valoarea morală a bucăților rezidă în însuși conținutul faptelor narate. Totuși, avînd în vedere posibilitățile elevilor de clasa a II-a, ar fi fost bine ca fiecare bucată să conțină și unele aprecieri, caracterizări cu conținut etic mai direct exprimate. Este drept că nu pot fi rupte cele două aspecte : conținutul narativ-descriptiv și logic-noțional al unei bucăți de conținutul ei moral.

Considerînd că bogăția de conținut legat de formarea reprezentărilor și cultivarea sentimentelor patriotice ar permite elevilor o oarecare generalizare, în manual se fac unele încercări de generalizare a acestora și de explicare a noțiunii de patrie : „Patria mea", „Patriei îi mulțumim". Patria este prezentată ca o frumoasă primăvară, cu codri bătrîni care privesc satele harnice și minunatele orașe.

Formarea atitudinii juste față de muncă, după cum se poate constata, reprezintă după patriotism tema căreia i se acordă cel mai mare loc în conținutul manualului. Prezentarea diverselor aspecte ale muncii — „Șantierul", „Cartea", „Luminițele de pe malul celălalt", „Secerișul", „Minerii" — sînt aici subordonate nu numai unui scop informativ pentru cunoașterea mai amplă a muncii, ci și unui scop informativ propriuzis, de cultivare a interesului pentru o activitate sau alta. Le-am putea considera ca fiind primii pași ai unei orientări pregătitoare alegerii viitoarei profesiuni.

Cîteva din bucățile de citire cuprinse în manualul de clasa a II-a introduc pe elev în teme morale noi, cu care nu s-a întîlnit în anul precedent ca, de exemplu, „Tatăl și feciorii" și „Ce este colectivul", care îl apropie pe elev de noțiunea de *colectiv*, de înțelegerea necesității unității în cadrul colectivului și a atitudinii tovărășești în relațiile dintre membrii colectivului. Pornind de la prima bucată, învățătorul poate concretiza viața colectivă a clasei prin activitatea și munca desfășurată în comun cu elevii săi. În cea de-a doua, elevul citește : „Cînd oamenii lucrează împreună, se spune despre ei că lucrează în colectiv". Este evident că explicațiile rămîn la acest nivel, sprijinite mai mult pe exemplul viu, permițînd o înțelegere elementară a colectivului. Este un început. Ar rămîne ca în clasele următoare tema să fie reluată, adîncită și precizată. Din păcate, deși anticipăm, manualele claselor a III-a și a IV-a nu fac acest lucru. Tema nu este reluată în mod de sine stătător, iar aluziile ce se fac în alte bucăți cu conținut diferit sînt cu totul nesemnificative.

Încă o temă nouă reține atenția. Clasa a II-a pregătește pe școlari să intre în organizația de pionieri. Deci această preocupare este necesar să se reflecte și în conținutul manualului de limba română. Într-adevăr, bucățile : „O dorință împlinită", „Prima sarcină pionierească", „Cînd voi fi pionier" realizează această exigență. Întrebările recapitulative de la sfîrșitul bucății „O dorință împlinită", de pildă, atrag atenția în mod explicit tocmai asupra faptului că aceasta urmărește trezirea în sufletul

elevului a dorinței de a deveni pionier, familiarizarea școlarilor cu exigențele vieții pionierești și cultivarea respectului față de Partid, care a creat această organizație și a făcut viața copiilor fericită. Poezia „Cînd voi fi pionier" de Marcel Breslașu, plină de avînt copilăresc, are calitatea esențială de a înflăcăra inimile copiilor, de a le deștepta dorința de a deveni cît mai repede pionieri.

Conținututl acestor bucăți constituie doar un început, care ar trebui să se continue și în altele, chiar dacă tema lor centrală ar fi de altă natură.

Manualul tratează și alte teme cu caracter moral. Tema prieteniei bazată pe ajutor reciproc, pe renunțare în favoarea prietenului este tratată în bucățile : „Prietenii", „Prietenie". Aceasta din urmă — după părerea noastră — este mai puțin convingătoare, foarte naivă și de aceea mai puțin realizată. Deși tema se pretează la multă poezie, ea este tratată în manual destul de „rece", declarativ și „prozaic" chiar în poezii.

Formarea conduitei disciplinate și a deprinderilor corespunzătoare, legate în special de viața școlară, a preocupat, de asemenea, pe autori. Astfel, din conținutul bucăților : „Un sfat minunat", „Prețuiți timpul" etc. elevul învață să fie ordonat și să păstreze în bune condiții lucrurile proprii. În bucata „Nelu nu mai întîrzie" este pusă problema punctualității și sînt folosite unele mijloace de stimulare a acestei calități. Plasarea acestei bucăți la începutul manualului permite învățătorului să exprime această exigență și normă a vieții școlare înainte ca elevii să-și formeze deprinderea de a întîrzia. Ar fi necesar să se cuprindă în manual bucăți sau fragmente, care să trateze unele exigențe morale ale regulilor pentru elevi, un adevărat program al educației morale, în condițiile vieții școlare. Aceasta ar fi cu atît mai necesar, cu cît, mai ales din primele două clase ale școlii generale, se urmărește familiarizarea elevilor cu regulile școlare și transpunerea lor în conduită, sub formă de deprinderi și obișnuințe pozitive.

În sfîrșit, ultima temă cu conținut moral pusă de manual, asupra căreia ne-am propus să ne oprim, este aceea a sincerității. În clasa I nu a fost abordată această temă, dintr-un motiv neînțeles de noi. Necesitatea de a spune adevărul este o exigență accesibilă chiar elevilor clasei I. În plus, ea se pretează la tratări foarte diverse și la realizarea unor legături multiple cu alte aspecte ale vieții morale (prietenie, curaj etc.). În cele două bucăți cuprinse în manual sînt prezentate două cazuri concrete : unul negativ („Lăudărosul") și altul pozitiv (poezia „Spune adevărul"). Ambele bucăți sînt bine selecționate și au putere de convingere. Conținutul lor trezește în conștiința elevului îndoiala : oare a minți sau a ascunde adevărul nu e un act de lașitate ? Această îndoială poate fi un bun început pentru educarea sincerității. Privind în ansamblu conținutul etic al bucăților cuprinse în manualul din clasa a II-a, se poate afirma că autorii reușesc în mare măsură să cuprindă aspecte esențiale ale educației în spiritul moralei comuniste, pe care în unele cazuri le tratează — în limitele accesibilității — adîncit și uneori complex. Cu toate acestea, din manual lipsesc sau sînt tratate formal și superficial

alte teme, care intră direct în preocupările de educație morală a școlarilor de această vîrstă. Este cazul reprezentărilor și noțiunilor referitoare la hărnicie, sîrguință, colegialitate, simțul datoriei, în speță al datoriei școlare.

*Manualul de clasa a III-a*, prin multitudinea bucăților al căror conținut răspunde în mod direct sau indirect sarcinilor educației morale, apare ca un mijloc de consolidare, adîncire și în unele cazuri de amplificare a noțiunilor, sentimentelor și deprinderilor morale formate în clasele precedente. Sînt abordate relativ aceleași teme. O mai mare atenție se atribuie educației patriotice și formării orizontului ideologic al elevului.

În ceea ce privește formarea noțiunii de *patrie socialistă* și cunoașterea aspectelor componente ale acesteia, manualul vine cu unele texte care înfățișează tablouri din orașele patriei: „București, inima patriei", din viața nouă a patriei și realizările socialismului în domeniul agriculturii, al industriei, al culturii; „Cine a făurit toate acestea" ? etc.

În bucata de început — „Viitorul poporului, viitorul patriei", elevii învață că patria noastră este liberă și stăpînă pe soarta ei, pentru că peste toate frumusețile și bogățiile patriei este astăzi un singur stăpîn: poporul muncitor condus de partid. Din poezia imediat următoare, foarte reușit armonizată cu lecția citată, elevii pot ajunge la înțelegerea unui adevăr istoric hotărîtor pentru pregătirea lor ideologică:

*„Dar dacă astăzi liber / Trăim, nu robi sub scut, / E pentru că pe lume / Partidul s-a născut".*

(Eugen Frunză)

Aceeași notă străbate bucăți ca: „Stema țării", „Salut Partidului", „Sub conducerea P.C.R. poporul nostru construiește socialismul". În aceasta din urmă, pe două pagini sînt înfățișate în fraze simple dar concentrate, prefacerile suferite de patria noastră în anii construirii socialismului. Întreaga țară apare ca un imens șantier al marilor construcții și al marilor realizări.

Deși la prima vedere aceste adevăruri sociale par greu de înțeles, considerăm că elevii clasei a III-a sînt suficient pregătiți și au posibilitatea înțelegerii lor, mai ales dacă afirmațiile se sprijină pe un material faptic semnificativ și veridic.

Un număr însemnat de texte evocă trecutul istoric al poporului, contribuind astfel la trezirea sentimentului de mîndrie națională, pe linia deja începută la clasele anterioare. Aceste fragmente de istorie („Din viața Dacilor", „Lupta de la Rovine" etc.) oferă multiple posibilități educative. În primul rînd, ele stîrnesc sentimentul mîndriei față de poporul român, care a luptat chiar de la începutul istoriei sale pentru libertate națională și s-a străduit pentru propășirea patriei. Fragmentele din lupta socială desfășurată de popor împotriva asupririi de clasă („Coroana de foc", „Țăranul Horea" etc.), precum și bucățile care prezintă figuri ale luptătorilor clasei muncitoare („Ilie Pintilie", „Filimon Sîrbu") trebuie să fie folosite de învățător pentru crearea unor stări afective favorabile consolidării sentimentelor patriotismului socialist, precum și

pentru pregătirea, din punct de vedere ideologic, a elevilor. Fiecare din bucățile citate pot constitui punctul de plecare pentru evocarea unor noi frînturi de istorie — necuprinse în manual — care să potențeze și mai mult stările afective provocate.

Un alt aspect al noțiunii de *patrie*, cuprins în manual și care poate fi transformat într-un mijloc al educației patriotice, este prezentarea sărbătorilor naționale. Din păcate, manualul de clasa a III-a nu depășește ceea ce s-a realizat în primele două clase.

În fine, ultimul aspect legat de cultivarea patriotismului socialist este reprezentat de bucățile al căror conținut urmărește educarea internaționalistă. Și de data aceasta avem de făcut o distincție : pe de o parte, întîlnim lecții care înfățișează evenimente internaționale hotărîtoare și pentru istoria patriei noastre ; pe de altă parte, întîlnim lecții al căror conținut urmărește formarea sentimentelor de solidaritate internațională, care însă rămîn la același nivel la care au fost tratate în clasa anterioară.

Privind în ansamblu modul în care manualul clasei a III-a, prin conținutul său, încearcă să realizeze educarea patriotică a elevilor acestei clase, se pot formula cel puțin două concluzii :

a) Autorii acordă un loc însemnat acestei laturi a educației comuniste, punînd accentul mai ales pe formarea noțiunii de *patrie socialistă* și pe cultivarea sentimentelor patriotice și internaționaliste.

b) Este accentuată cu deosebire latura ideologică a educației patriotice, prin sublinierea repetată și sugestivă a rolului poporului muncitor condus de partid în transformarea patriei noastre într-o țară socialistă.

În manualul de clasa a III-a sînt cuprinse cîteva bucăți care tratează o altă temă cu continuitate din clasele anterioare, și anume, tema muncii. Din nou aflăm bucăți de citire („În drum spre școală") care contribuie la o mai deplină cunoaștere a muncii și, implicit, la realizarea primei etape în orientarea profesională a elevilor. Alte texte („Tata", „Mîndrie" etc.) urmăresc formarea noii atitudini față de muncă.

O altă problemă care se impune atenției celui care cercetează conținutul educativ al manualului de limba română pentru clasa a treia este tratarea unor texte pe teme despre *curaj* și *eroism*, ca trăsături de voință, ca dominantă a conduitei. Aici, într-adevăr, se realizează un progres evident în raport cu clasele anterioare. Problema curajului — această trăsătură majoră a voinței — este tratată din mai multe unghiuri de vedere : curajul și dragostea față de patrie („Pentru independența țării", „Sergentul" etc.) ; curajul și devotamentul față de clasa muncitoare în frunte cu partidul ei („Prima misiune") ; curajul faptelor de fiecare zi („La săniuș"). Este drept că în aceste bucăți precumpănește tendința de a cultiva curajul prin fapte mari, extraordinare. Este, de fapt, înțelesul cel mai ușor de prins al acestei noțiuni — trăsătură a voinței. Totuși, chiar numai acea singură bucată citată mai sus deschide un nou orizont de înțelegere, care în clasa următoare să poată constitui un punct de plecare cîștigat. Pe lîngă temele analizate, care ocupă conținutul majorității bucăților, în manual găsim tratate și altele, familiare elevilor din clasa I și a II-a : atașamentul față de școală („Prima zi de școală"), prie-

tenia, colegialitatea și ajutorul reciproc („Vasile Porojan"), sinceritatea („Spune adevărul"), punctualitatea („Zece minute mai devreme"), hărnicia („Pantofii lui Costel"). Toate aceste bucăți pot realiza, în virtutea principiului continuității, consolidarea unor sentimente și deprinderi deja formate și pot constitui prilejuri mai mult sau mai puțin potrivite pentru inițierea unui sistem suplimentar de măsuri, menit să formeze sentimentele și deprinderile respective. Pe baza observațiilor făcute și privind manualul de limba română pentru clasa a III-a în mod comparativ cu manualele primelor două clase, se poate afirma că acesta îndeplinește în cea mai mare măsură sarcinile ce-i revin pe linia educației morale a școlarilor. Cu toate acestea, deși se poate constata un progres pe linia tratării adîncite a temelor morale, nu se poate constata același progres pe linia lărgirii numărului de reprezentări — noțiuni morale cuprinse în afara conținutului manualului. Din acest punct de vedere, pot fi constatate puține adăugiri în raport cu clasele anterioare.

Privind în ansamblu *manualul de clasa a IV-a* și încercînd o apreciere a conținutului său moral, se impune aceeași constatare : temele cu conținut etic rămîn aceleași pe care le-am întîlnit în clasele anterioare. Ele însă nu ocupă un număr atît de mare de texte ca în clasa a III-a, de pildă. În schimb, conținutul moral al acestor bucăți este mult mai evident și mai direct adresat gîndirii, sentimentelor sau voinței elevilor.

Formarea noțiunii de patrie și cultivarea sentimentelor patriotice rămîne preocuparea centrală a autorilor manualului. Înțelegerea noțiunii de patrie socialistă se întregește cu noi elemente : o mai tranșantă delimitare între trecut și prezent, o mai amplă cunoaștere a specificului național, conturat pe fondul unei naturi splendide („Cu pluta pe Bistrița" etc.), oglindit în geniale creații populare („Gruia"), concentrat în gigantice construcții („Gigantul de la Bicaz"), reprezentat de proeminente figuri de oameni de știință și artă („Victor Babeș", „Adevărul lui Victor Babeș", „Aviatorul Aurel Vlaicu", „Nicolae Grigorescu", „George Enescu", „Din viața lui Mihail Eminescu" etc.).

Bucata intitulată „Dobrogea nouă" prezintă într-un contrast evident o întinsă regiune a țării lăsată uitării în trecut („un ținut al sărăciei, al bordeielor", în care pe om îl întîmpină doar „arșița verilor, gerul aspru și vîntul năpraznic al iernilor, întinderile nesfîrșite de piatră !") și aceleași plaiuri înfloritoare astăzi, în care bordeiele au dispărut și au apărut casele noi de piatră, această regiune devenind, în condițiile socialismului, grînarul țării, regiunea litoralului, a podgoriilor vestite și a unei industrii în plină dezvoltare.

Micile medalioane prezentate de manual au în primul rînd o valoare instructivă. Cu toate acestea, nu mai puțin valoroase sînt implicațiile de ordin educativ ale bucăților de acest tip. Ele stîrnesc sentimentul de mîndrie pentru geniul acestui popor, care a știut să-și afirme capacitățile creatoare în domenii atît de diverse.

Educarea atitudinii juste față de muncă este continuată pe aceeași linie : onoarea și răsplata muncii („Comoara din Fîntîna Mare", „Răsplata muncii"), cunoașterea unor noi aspecte ale muncii („Mina de cărbuni", „Prima șarjă" și altele), superioritatea muncii colective. În bucata

„Apele îmblînzite" natura se supune puterii unite a oamenilor, iar în celelalte bucăți citate, tractorul, cărbunele și oțelul sînt produsul puterii unite în muncă a harnicilor muncitori.

Începutul făcut de manualul de clasa a III-a, în ceea ce privește educarea curajului, se continuă și în manualul clasei a IV-a. În ambele manuale, însă, accentul cade pe extraordinar. Or, după cum se știe, unul din obiectivele urmărite în educație, din acest punct de vedere, este înțelegerea de către elevi a faptului că eroismul și curajul se pot manifesta și în viața de toate zilele, în munca și activitatea cotidiană a omului. Acest aspect este însă neglijat în manualele analizate.

Cîteva bucăți înfățișează aspecte din viața pionierilor („Vacanța de primăvară", „În tabără", „Prietenie" etc.). În general, se poate afirma că prea puține lecții tratează acest aspect de seamă al vieții copiilor și mai ales nu sînt dezbătute problemele cele mai interesante ale organizației pionierești. Ar fi indicat ca toate, sau majoritatea temelor cu conținut moral, să fie legate de activitatea școlarilor, ca pionieri, ținînd cont de faptul că în cadrul acestei organizații se definește mai ales atitudinea socială a copiilor și se consolidează trăsăturile morale ale personalității.

O ultimă observație se referă la caracterul complex al conținutului bucăților analizate, din punctul de vedere al posibilităților educative. Cele mai multe din textele citate dezbat două sau mai multe probleme cu caracter etic. Să luăm, spre pildă, bucata intitulată „Prietenie". Ea înfățișează un aspect al vieții pionierești : culesul spicelor, o muncă cu caracter colectiv, efectuată în scopul ajutorării țăranilor cooperatori. Paralel cu această temă este pusă și problema curajului și a punctualității. Așadar, aceeași bucată poate fi folosită de învățător pentru realizarea mai multor obiective educative. Această situație este firească, dacă ne gîndim la avansul realizării în domeniul instructiv și experiența de viață cîștigată de elevii acestei clase, în raport cu cei din clasele anterioare [1].

În încheiere trebuie subliniată ideea că sarcinile educației morale nu se realizează numai prin conținutul bucăților de citire, dar că acesta rămîne un instrument principal cu ajutorul căruia se acționează direct asupra elevilor. Uneori bucățile de citire nu oferă decît prilejul pentru a lămuri o noțiune, sau pentru a lărgi o reprezentare morală a elevilor. Alteori ele sînt punctul de pornire pentru a face unele recomandări practice elevilor cu privire la modul de comportare. În analiza făcută, noi am avut în vedere toate aceste posibilități.

O observație deosebită care se poate face este că, privite în ansamblu, manualele de limba română din clasele I—IV oferă elementele de bază necesare educației morale în această etapă ; ele corespund în mare măsură cerințelor educative și îmbrățișează multe aspecte ale educației în spiritul moralei comuniste. Temele majore sînt abordate, în

1 Vezi D. Salade și R. Ciurea-Codreanu, *Contribuții la studiul formării noțiunilor morale la elevii de vîrstă școlară mică*, „Studia", Psychologia-Paedagogia, 1965.

toate clasele, în mod inegal ; conținutul bucăților este în mare parte accesibil, iar caracterul educativ, vizibil.

Se pare că majoritatea bucăților de citire acordă atenția cea mai mare problemelor privind educarea sentimentului de dragoste față de patrie, față de muncă și față de viața nouă. După acestea urmează bucățile în care sînt cultivate însușiri morale importante, cum sînt : prietenia, ajutorul reciproc, dragostea față de familie etc.

Privit din punctul de vedere al alegerii și dozării conținutului pe problemele educației morale, se poate face observația că unele din aspectele educației morale sînt într-o mică măsură cuprinse, sau chiar de loc. Însușiri cum sînt : curajul, sinceritatea, hărnicia, prietenia, sînt într-o măsură insuficientă prelucrate și prezentate în manuale. Privite cantitativ și comparativ, în clasa I bucățile conținînd cunoștințe de științele naturii se întind pe 244 pagini, iar cele cu conținut social pe 239 pagini. Dar nu același este raportul din punct de vedere calitativ. Sub raportul formei în care au fost realizate bucățile cu conținut moral, unele din ele sînt puțin accesibile, altele sînt scrise într-un stil cenușiu, fără a reuși să pună în evidență ideea morală pe care o conțin.

Manualele claselor I-IV ar trebui să lărgească sfera reprezentărilor și a noțiunilor morale, să abordeze mai multe aspecte ale educației morale, să adauge noi elemente la sistemul celor tratate anterior. Aceasta cu atît mai mult, cu cît adăugarea unor noi elemente morale, prin sporirea numărului de reprezentări și noțiuni, nu se reduce la o simplă acumulare, ci ele acționează și prin transfer asupra celor deja asimilate.

Întrucît nu există cercetări care să arate ce noțiuni morale sînt mai accesibile copiilor de o anumită vîrstă, se impune un astfel de studiu și o aplicare a concluziilor obținute în întocmirea manualelor de limba română pentru clasele I-IV. Această observație apare necesară, deoarece, așa cum poate reieși din analiza făcută, uneori nu există o gradație corespunzătoare între conținutul moral al bucăților și dezvoltarea morală a elevilor. Spre pildă, noțiunea de *dragoste față de partid* și sentimentul corespunzător se formează mai încet, dată fiind complexitatea și mai ales caracterul ei mai abstract. Cu toate acestea, ea predomină în clasele a II-a și a III-a și este în foarte mică măsură prezentă în clasa a IV-a.

Ținînd seama de particularitățile gîndirii copiilor de vîrstă școlară mică, ar fi indicat să se introducă în manualele claselor I-IV mai multe bucăți cu conținut moral de genul fabulelor. Prezentarea sub această formă a unor reprezentări și noțiuni morale este apreciată de elevi și face accesibil un conținut, altfel pretențios și abstract.

Analizînd manualele de limba română la clasele I—IV, din punctul de vedere al valorii etice a conținutului prezentat, se constată că ele aduc în discuție aspecte esențiale ale moralei comuniste, pe care în unele cazuri le tratează la nivelul accesibilității elevilor, cu adîncime și complexitate. Astfel, este cazul educației patriotice, care străbate ca un fir roșu conținutul celor patru manuale. Cu toate acestea, autorii scapă din vedere sau în alte cazuri tratează insuficient alte aspecte ale educației morale, care dacă nu sînt de același ordin cu educația patrio-

tică, au totuși o importanță deosebită în formarea personalității comuniste, cum ar fi : simțul datoriei și al cinstei, sentimentele colectiviste (tovărășie, simpatie, colegialitate, prietenie) și trăsăturile colectiviste ale personalității (armonizarea intereselor personale cu cele colective, a voinței personale cu cea colectivă). În această privință s-ar aștepta ca de la clasă la clasă să se poată înregistra un progres calitativ și cantitativ, în ceea ce privește problemele morale abordate. Este drept că în clasa a III-a se poate constata o lărgire a sferei noțiunilor și a reprezentărilor morale cuprinse în manualul de limba română, în raport cu primele două clase, în unele cazuri și o tratare mai adîncită a acestora. În clasa a IV-a, însă, poate fi observată o slăbire a preocupărilor în direcția educației morale. Valoarea morală a bucăților cuprinse în manual este indirectă și strîns dependentă de străduința învățătorului de a folosi orice prilej, orice faptă, pentru a cizela personalitatea morală a elevilor săi.

De aici, rezultă concluzia că discutarea conținutului manualelor de limba română, din clasele I-IV, din punctul de vedere al problemelor educației morale, impune observația firească, potrivit căreia preocupările pentru educația morală nu trebuie să scadă de la o clasă la alta, ci dimpotrivă. De la clasa I spre clasa a IV-a ar trebui să se înregistreze o creștere continuă atît sub raportul sferei de noțiuni tratate, cît și sub acela al adîncirii și consolidării lor sistematice.

Încercarea de a generaliza unele observații, pe baza datelor furnizate de analiza manualelor de limba română la clasele I-IV, poate fi considerată utilă nu numai pentru alcătuirea și îmbunătățirea lor an de an, ci și ca un sprijin acordat muncii de organizare a activității de educație morală în clasele elementare.

Bineînțeles, factorii care contribuie la formarea profilului moral al elevilor sînt multipli și de natură diferită. Cu toate acestea, de conținutul etic al bucăților de citire, de varietatea acestora, ca și de măiestria profesorului de a utiliza acest conținut, depind în mare parte și mersul activității de educație morală la această vîrstă.

## *ВОПРОСЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В УЧЕБНИКАХ РУМЫНСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ I—IV КЛАССОВ*

*(Резюме)*

*В статье проводится анализ содержания учебников родного языка для I—IV-ых классов с точки зрения задач нравственного воспитаня. Выявляются главнейшие вопросы морального воспитания, как они разработаны в каждом классе и формы, в которых предлагаются ученикам моральные понятия.*

*Авторы приходят к выводу о том, что в учебниках разработаны удовлетворительно главнейшие вопросы нравственного воспитания. Замечается неровность в их разработке, а также непоследовательность в переходе от класса к классу. Несмотря на то, что некоторые вопросы разработаны более подробно, все таки нет достаточных данных для того, чтобы перейти к обобщению — к моральным понятиям, нормам и т. д. Некоторые моральные понятия слабо отражены в содержании учебных текстов.*

*В заключительной части статьи авторы вносят предложения по улучшению содержания учебников и по их использованию в целях нравственного воспитания.*

## PROBLÈMES D'ÉDUCATION MORALE CONTENUS DANS LES MANUELS DE ROUMAIN POUR LES CLASSES DE I-ère-IV-e

*(Résumé)*

*Les auteurs font l'analyse du contenu des manuels de roumain des classes de I-ère-IV-e du point de vue des objectifs de l'éducation morale. L'analyse fait ressortir les aspects essentiels de l'éducation morale contenus dans les manuels ainsi que la manière dont ils s'enchaînent d'une classe à l'autre et la forme dans laquelle les principales notions morales sont présentées aux élèves.*

*Les conclusions qui se détachent de cette analyse prouvent que les manuels abordent les problèmes le plus importants de l'éducation morale, problèmes traités, en général, d'une manière satisfaisante. Cependant, l'on remarque que certains problèmes sont poursuivis d'une manière inégale et que la succession logique n'est pas respectée d'une classe à l'autre. Outre le fait que certains problèmes sont présentés plus amplement que d'autres, on constate que la façon dont ils sont traités ne présente pas un nombre suffisant d'éléments qui permettent leur généralisation sous la forme de notions morales, de normes etc. Certaines notions morales tels que le travail, le sens du devoir, l'amitié etc., se reflètent insuffisamment dans le contenu des textes.*

*Les auteurs donnent aussi certaines suggestions visant l'amélioration du contenu des manuels à ces fins, de même que leur utilisation en vue de l'éducation morale.*

## QUESTIONS OF ETHICS IN THE ROMANIAN TEXTBOOKS FOR GRADES ONE-FOUR

*(Abstract)*

*This is a survey of the Romanian textbooks for use in the primary grades (one four) concerning their ethical value. It shows how ethical notions are taught all the way up the elementary shool. This, the authors say, is done satisfactorily, though not in the same degree in all grades. There is a rather flimsy logical connection between notions. Moreover, the way some are treated makes impossible their generalization as norms. Finally, there is room for improvement in the way certain ethical notios, like dilligence, friendship, the sense of duty, etc., are presented, in that greater stress should be laid upon them. This and similar suggestions are aptly made at the end of the article.*

# Cu privire la utilizarea lexicului în școală

*TUDOR ȚOPA*
Cercetător
Institutul de științe pedagogice

Urmărind vorbirea și scrierea în procesul de învățămînt [1], am făcut pînă acum o serie de observații și ni s-au impus unele concluzii, dintre care le înfățișăm aici pe cele privitoare la folosirea lexicului.

Deoarece procesul de învățămînt e bilateral și rolul cadrelor didactice în practicarea unui limbaj școlar satisfăcător sau nesatisfăcător este determinant, vom îmbina ilustrarea vorbirii elevilor cu a vorbirii cadrelor didactice. De asemenea, pentru a face cît mai clară interpretarea calitativă a datelor, vom îmbina prezentarea lor cu comentariul.

Ne vom referi în primul rînd la imperfecțiuni, nu pentru că n-ar exista aspecte pozitive (de altfel ne vom referi și la asemenea aspecte), ci pentru că o problemă apare numai acolo unde mai e ceva de făcut și pentru că imperfecțiunile definesc problema, iar analiza lor sugerează soluții.

Atenția observatorului, cînd urmărește erorile de folosire a lexicului, e atrasă în primul rînd de mutilarea unor termeni (la elevi): *apsolut* în loc de *absolut*; *subjuctiv* în loc de *subjonctiv*; *superilitate* în loc de *superioritate*; *proprietate pripită* pentru *proprietate privată* etc. În al doilea rînd, e atrasă de întrebuințarea deplasată a unor termeni: *genetiv* în loc de *dativ* (cînd e vorba de recunoașterea unui caz de declinare a unui substantiv într-o propoziție); „am o impresie *urîtă*", în loc de „am o impresie *neplăcută*", sau „am impresia că a *scris urît*" (răspunsul unui elev la întrebarea învățătorului, referitoare la modul cum și-a efectuat un alt elev tema). În al treilea rînd e atrasă ori de indiferența cadrelor didactice față de asemenea greșeli, ori de greșelile cadrelor didactice. E de neadmis să nu corectezi un elev care, povestind o legendă, spune printre altele: „Liliacul a luat parte la un război *între animale și păsări*" (!), să-l lași pradă unei confuzii logice permițîndu-i micșorarea abuzivă a sferei noțiunii de *animal*, care s-ar suprapune sferei lui *mamifer* și atît. Se deduce ușor corectarea de la caz la caz a greșelilor într-o oră ca aceasta; de pildă, unui elev care scrisese „operă literală", i se atrage întîi atenția că termenul de literal nu există în limba română (!), pentru ca îndată, fără nici o retractare de principiu, să i se „lămurească" următoarea diferență între *literar* și *literal*... (totuși): *literar* se referă la literatură, iar *literal* la litera (simbol) din matematică! Altui elev i se atrage atenția: „Cuvîntul *maică-mea* se scrie cu liniuță" etc.

[1] Tema cercetării noastre este *Comunicarea dintre pedagog și elev în procesul instructiv*.

Asemenea greşeli sar în ochi, însă ele sînt noduri — mai frecvente, mai rare — ale unei plase nu atît de bătătoare la ochi, ba chiar, pentru cel neavizat sau neatent, deseori insesizabilă, cu toate că nu mai puţin dăunătoare. Cîteodată, „în trecere", apar astfel de improprietăţi discrete şi care, tocmai prin aceea că sînt mai nedefinite şi de obicei mai dese, contaminează adînc pe elevi de beţia de cuvinte şi de ilogism. Dacă un elev va crede o bucată de vreme că termenul *literal* nu există în limba română, dar îl va întîlni mai tîrziu într-un text care se cere neapărat înţeles, un dicţionar îl va lămuri pe dată asupra accepţiei valabile. Dar dacă termenul *imediat* va fi întîlnit de elev prea des (cum se şi întîmplă) nelalocul lui, ca în următoarea frază aparent inocentă a unui profesor de ştiinţe naturale : „Tunetul este acea bubuitură care se aude *imediat* după ce s-a produs fulgerul", sensul strict al cuvîntului (nemijlocit), în opoziţie cu *mediat* (mijlocit), se va pierde prin falsele lui definiri contextuale. Sau ce specific mai poate păstra cuvîntul *ortografie*, atunci cînd unii profesori îl întrebuinţează în fraze ca aceasta : „Iată ortografia sau scrierea pronumelor !" ; „Ai o ortografie mizerabilă !" (anulînd astfel singurul sens acceptabil al acestui termen : grafie corectă). Uneori improprietatea e şi mai ascunsă. Se analizează morfologic un text în care găsim la un moment dat : „Frate Mihai !" — *Frate* e considerat, desigur, un vocativ. Însă li se atrage atenţia elevilor : „Aflăm că *frate* e vocativ, după ortografia lui". Cu alte cuvinte, datorită semnului exclamaţiei (vroia să spună profesorul, şi a demonstrat-o la tablă). Lăsînd deoparte faptul că definirea implicată a vocativului e falsă, în ortografia lui *frate* nu se include semnul exclamaţiei (după cum nici în a lui *Mihai*).

Există scăpări relativ nesemnificative, dar există greşeli foarte semnificative şi care, surprinse o dată sau de două ori la aceeaşi persoană, arată că ţin de un tip frecvent practicat şi denotă un anumit fel de a judeca. De pildă, un profesor de istorie dă unei clase mici (a IV-a) următoarea „lămurire" : „Ştefan cel Mare... Ştefan Vodă e *numele* lui *adevărat !*" Aici nu mai poate fi vorba de o „scăpare". Şi nici dincoace : „Ştefan cel Mare s-a numit „cel Mare" pentru că poporul îl iubea". Sau în această „punere la punct" a unui elev (cl. a III-a) care definise propoziţia astfel : „Propoziţia este o gîndire scrisă sau spusă". „Nu ! — răspunde profesoara. Spusă sau scrisă ! Întîi gîndim, *apoi* spunem şi *apoi*, dacă vrem scriem !" Or, copilul ajunsese cu abstracţia mult mai departe.

Problema proprietăţii lexicului şi a importanţei acesteia apare cel mai izbitor în transmiterea cunoştinţelor prin termenii *speciali* ai diferitelor discipline. Să presupunem (ceea ce se şi întîmplă adesea) că profesorul, bizuindu-se pe studiile sale, pe manual, metodică, lucrări de specialitate, utilizează potrivit definiţiei lor logice diverşii termeni de biologie, matematică, gramatică, teorie literară etc. Cu toate acestea, foarte des, copiii îi vor stîlci în pronunţie şi scris, îi vor substitui eronat unii altora, îi vor uita. E uşor să-ţi explici de ce copilul (cl. a IV-a) înţelege prin *trăsnet* un bubuit, atunci cînd profesorul i-a definit fenomenul (pe tablă) în felul următor : „Trăsnetul se produce atunci cînd

norii sînt foarte aproape de obiectele înalte de pe suprafața pămîntului. Între aceștia (sic!) se produce o scînteie electrică, însoțită de un zgomot mare care se numește trăsnet". Mulți își explică însă mai greu (și sînt ispitiți să-i învinuiască pe copii) de ce, spre exemplu, la sfîrșitul unei lecții de anatomie (clasa a VI-a), despre tubul digestiv, după o predare normală — cu definirea logică, susținută de material didactic, a tuturor termenilor speciali —, nici un elev n-a fost în stare să arate unde se află propria-i *cavitate bucală*, sau să răspundă că ficatul se găsește în *cavitatea abdominală*. Poate părea ciudat că, tot într-o lecție de anatomie, verificarea cunoștințelor prilejuiește un dialog ca următorul: „Sîngele este format din două feluri de *glande*. — Globule! — Globulele albe..., se mai numesc și hematii..." etc. Confuziile acestea nu fuseseră făcute de profesor în lecția precedentă. Dar unor copii de clasa a VI-a, pentru prima oară în contact cu termenii respectivi, li se transmit în *două lecții* numai, eventual în *una singură*, 19: *glandă, secreție, endocrin, tiroidă, hipofiză, capsulă, suprarenal, hormon, pancreas, pancreatic*, (sucul), *insulină glandă mixtă, tiroxină, hiposecreție, boala lui Basedow, lob anterior, lob posterior (ai hipofizei), gigantism, acromegalie* (Vezi Manualul de anatomie pentru clasa a VI-a din 1964, p. 68—71). Asta după ce în lecția anterioară li se predaseră cel puțin tot atîția.

Aceste două exemple sînt tipice pe toată întinderea predării științelor biologice, dar și a predării fizicii, matematicii, gramaticii etc. Efortul adesea nereușit de reținere mecanică a termenilor (în pofida definiției logice, chiar atunci cînd e impecabil făcută și asociată cu un material didactic optim) și a relației acestora cu sensurile, împiedică autentica receptare și înțelegerea. Situația poate părea fără ieșire; aceasta e poate pricina pentru care de cele mai multe ori nu s-a recunoscut toată însemnătatea problemei.[2] Soluția ni se pare folosirea cît mai întinsă a etimologiilor. Ignorarea aproape totală a acestui mijloc în predarea materiei de către profesori, în expunerea ei de către manuale, în indicațiile metodice, e, în orice caz, o lacună didactică foarte gravă. E cu totul insuficientă într-un manual (ca cel de științele naturii pentru clasa a VI-a) etimologia doar a cuvintelor *anatomie, fiziologie* și *igienă*. De ce nu a tuturor termenilor de origine elină, latină etc.?

E vorba de „o lacună didactică foarte gravă", înainte de toate pentru că se încalcă principiul asimilării conștiente a cunoștințelor. Grupul imens al termenilor speciali (grecești, latinești etc.) pătrunde în mintea elevilor ca ceva vitreg, prin arbitrariul său. Terminologia aceasta nemotivată e stricătoare nu numai întrucît constituie un *volum* inedit care se propune memorării. (De altfel cantitatea cunoștințelor e relativă, depinde de modul asimilării: un număr mare de cunoștințe noi — raportat la o modalitate rațională de receptare a informației — e mult mai „mic" decît unul mic — acesta din urmă raportat la o receptare mecanică a in-

[2] În această privință e foarte utilă și plină de sugestii lucrarea lui G. Goian — *Baza logică a predării și a însușirii terminologiei științifice*, Editura didactică și pedagogică, 1961.

formației. Problema „angoasantă" a memorării unui număr din ce în ce mai mare de date, care pare insolubilă, e de fapt problema unei gîndiri bine formate, stăpînă pe „reprezentanți" ai tuturor *categoriilor* de date, și de aceea în stare să utilizeze cu discernămînt oricîte date particulare propuse de practică ar umple memoria — în acest caz vie, aprinsă de cele mai raționale asociații). Terminologia specială a diferitelor discipline, atunci cînd apare nemotivată, strică mult mai mult decît prin volum, prin modul inferior al receptării. Cuvintele *curente* în limbajul extrașcolar au o motivație intuițională imensă, care permite utilizarea lor adecvată — logic, gramatical și stilistic. Ele s-au asociat cu fenomenele percepute, reprezentate și gîndite în nenumărate împrejurări — fiind întrebuințate atît de elev, cît și de părinți, rude, prieteni etc., și pronunțate, ca orice termen motivat, cu intonații firești, potrivite sensului, nuanțate afectiv, contribuind și acestea la calitatea superioară, eficientă a comunicării. Plinătatea semantică le înlătură convenționalul, ele capătă o greutate istorică și poetică, sînt necesare, nu semne la liberă alegere. Or, termenii de sursă grecească, latinească etc. transmiși elevilor, mai ales începînd cu clasa a V-a, în număr din ce în ce mai mare, se motivează mult mai puțin : pe de o parte frecvența și varietatea raportării la fenomenele corespunzătoare e mai mică, pe de altă parte sînt aduși în vocabularul elevilor ca niște semne convenționale și de obicei pronunțați, chiar de profesor, pe un ton excepțional, mult mai abstract, nenuanțat stilistic, neintegrat vorbirii firești, fapt care, după părerea noastră, are un efect asupra întregului limbaj al cadrelor didactice și al elevilor, convenționalizîndu-l, transformîndu-l într-un „jargon" didactic uneori sec, alteori artificial împodobit pe baza amintirii imperfecte a expresivității naturale. Însușirea terminologiei diferitelor obiecte de studiu duce, *în aceste condiții*, la contrazicerea unei legi pedagogice care se degajă de exemplu din acest atît de pregnant text al lui Comenius *(Didactica Magna)* : „Să nu se permită nimănui de a vorbi ceea ce nu pricepe, sau de a pricepe ceea ce nu poate exprima. Căci cel care nu poate să exprime cugetările spiritului său e o statuie, iar cel care nu pricepe ce vorbește e un papagal. Noi tocmai cultivăm oamenii și voim să-i cultivăm repede, dar aceasta se întîmplă cînd limba face același progres cu lucrurile și lucrurile cu limba". Apare limpede că limba n-a făcut „același progres cu lucrurile" în cazul unui elev care se exprimă așa : „Atmosfera este aerul de jos pînă la 80 de kilometri, care se formează acolo atmosfera..." (Discuția avută ulterior cu elevul demonstra că posedă capacitatea unei exprimări corecte). Sintaxa momentan tulburată a copilului (clasa a IV-a) se datora indiscutabil termenului *atmosferă*, neanalizat, netradus, și care, conform așteptării *logice* a copilului, nu poate să însemne doar aerul, pur și simplu, și atunci „este aerul de jos pînă la 80 km, *care se formează acolo...*" Noțiunea de *atmosferă*, relativ simplă, se va realiza pe căi atît de întortocheate, tulburînd raționamentul și limbajul, numai datorită nejustificării termenului ca atare. Orice termen se va integra — corect ca pronunție sau scriere — cu atît mai adecvat — gramatical și stilistic — unei structuri verbale, cu cît e mai motivat. De altfel copilul are o exigență conștient-latentă, în

sensul motivării tuturor vocabulelor, pentru că fondul de mare circulație al cuvintelor sale a fost și continuă să fie, precum arătam, temeinic motivat. Dovada acestei exigențe este în primul rînd fascinația sa față de practicarea didactică a etimologiilor, înrudită cu cea provocată de basme, sau de istoria bine înfățișată.

Efectul utilizării didactice a etimologiilor a putut fi parțial surprins, parțial bănuit de noi de la începutul unei intervenții experimentale (ultimul trimestru al anului școlar 1964—1965), care se continuă din ce în ce mai sistematic (anul școlar 1965—1966) și care va constitui obiectul unui articol special. În linii mari e acesta : definiția logică a termenului *(imperativ)* se asociază conștient cu originea termenului *(impero)* ; de aici memorarea facilitată (o dată ce e rațională), atît a definiției logice, cît și a raportului dintre aceasta și termen, deci fixarea temeinică a cunoștinței și proprietatea termenului ; utilizarea firească, dezinvoltă a termenului, în conversație sau scris, contextarea lui proprie și totodată rapidă, neezitantă. Mai e un unghi psiholingvistic revelator : etimoanele (mai ales cînd e vorba de termeni efectiv vechi ca origine, dar și atunci cînd e vorba de alcătuirea, pe baza lexicului limbilor clasice, a unora noi — *altruism*, de la *alter*, de către Auguste Comte —, sau chiar atunci cînd e vorba de derivarea altora din nume proprii — *voltaic, voltmetru*, de la Volta —), sugerează elevilor momentul concret al găsirii, al descoperirii inițiale, ele compensează prin trezirea reprezentărilor și imaginației lipsa bazei perceptive directe, sau o completează istoric. Principiul pedagogic al intuiției se realizează satisfăcător numai folosind această cale în cazul termenilor științifici speciali.

Asemenea informații au și un efect educativ : prin dezvăluirea momentului invenției — moment emoționant, stimulator în sensul căutării, perseverenței, îndrăznelii ; prin dezvăluirea modificărilor semantice — stimulatoare în sensul perfectibilității (vezi, de pildă, evoluția semantică a termenului atom) ; prin raportarea sensului actual, mai abstract și cu o sferă mai mare al unui termen, la sensul inițial de obicei mai aproape de concret și cu o sferă mai mică, raportare care îl „exorcizează" pe copil de propriul său empirism, mînîndu-l către abstracție — însă una bogată, vie, cu toată empiria la îndemînă ; prin stimularea dorinței și edificarea deprinderii de a motiva totul, de a căuta totdeauna cauzele.

O dată ce ne convingem de necesitatea etimologiei ca mijloc instructiv-educativ, ajungem imediat la problema posibilității de aplicare a acestui mijloc. Ne gîndim în primul rînd la cadrele didactice. Programarea pregătirii lor nu prevede deocamdată stăpînirea etimologică a termenilor disciplinei pe care o vor preda. Iată rezultatul sondajului efectuat în rîndul studenților din anul III (ultimul) al facultăților de filologie și biologie (Institutele pedagogice de trei ani din București și Craiova). Am cerut ambelor categorii de studenți (48 filologi și 37 biologi) etimologiile unor termeni de specialitate (în primul caz al termenilor : *gramatică, sintaxă, morfologie, pronume, imperativ, optativ, perfect, satiră* ; în al doilea caz, al termenilor : *atlas, axis, conjunctiv* (țesut), *antebraț, capilar* (vas), *spongios, hiposecreție, hipersecreție, epifiză, diafiză, apo-*

*fiză).* Studenţii filologi au dat în total 92 răspunsuri bune, 46 false, 246 nule (nici un fel de răspuns) ; ceilalţi — 72 bune, 4 false, 331 nule.

Nu mai comentăm rezultatele ; vorbesc de la sine. Atragem însă atenţia că : (a) — mutatis mutandis — ca şi elevii, studenţii înşişi suferă de limitarea înţelegerii limpezi şi durabile a materiei pe care şi-o însuşesc şi pe care urmează s-o predea [3] ; (b) pierd posibilitatea utilizării unui mijloc didactic a cărui importanţă am discutat-o înainte (ca să exemplificăm, oricine îşi dă seama de utilitatea didactică a etimologiei lui *atlas :* prima vertebră susţine ea, direct, capul (oarecum sferic), aşa cum personajul mitologic Atlas susţinea pe umerii săi lumea (sferic concepută) ; asociaţia cu denumirea atlasului geografic ar fi şi ea de mare folos [4].

Profesorii care (pe cît le permite programa) contribuie cel mai mult la situarea normală în limbă a unor astfel de termeni sînt în primul rînd cei de limbi clasice, apoi cei de limbi romanice. Natural, deoarece din aceste limbi am adoptat noi marea majoritate a neologismelor trebuincioase. Într-un liceu din Craiova, un eminent profesor de latină, nu pierdea nici o ocazie în această privinţă. Ajungea într-un text la *siccus* (uscat, sec), îl raporta pe acesta la *sicativ ; tumeo* (mă umflu) era raportat la *tumefiere; avis* (pasăre), la *aviculturâ,* la *avion,* la *aviaţie; tectum* (acoperiş), *tego,-ere-texi-tectum* (a acoperi), la *aparat detector,* la *detectare,* la *tectonic,* la *detectiv ; erro, are* (a rătăci) la *eroare, eronat* etc. Ajuns la *munus, eris* (dar, plată), îl lega de *remuneraţie,* dar şi ridiculiza în faţa elevilor deveniţi competenţi, acum mult mai în stare să priceapă valoarea stilistică a procedeului lui Caragiale, — ridiculiza celebra „renumeraţie" a lui Pristanda.

Semnificativ e că elevii, obişnuiţi cu aşa ceva, pretind ei profesorului stabilirea unor legături ocolite uneori din întîmplare (ceea ce demonstrează setea elevilor de explicaţie cauzală, provenită pe această cale). Într-o lecţie de franceză, tot la Craiova, se explică *en* prin latinul *inde ;* peste puţin, discutîndu-se y, elevii cer explicarea prin sursa latină *(ibi) :* răspunsul profesorului e confirmarea unei ipoteze arzătoare a elevilor, a unui sistem de gîndire pe care copiii îl intuiau şi acum şi-l însuşesc.

Ultimul exemplu depăşea registrul termenilor speciali, se referea la cuvinte uzuale franceze *(en, y).* De fapt, chiar dacă practic izolat prin rara lui întrebuinţare, procedeul motivării etimologice a termenilor speciali nu e principial izolat. Acelaşi profesor de latină raporta sursele latine la cuvinte româneşti sau franţuzeşti obişnuite : *nuntius deorum*

[3] Învăţarea neetimologică a termenilor ştiinţifici şi urmările ei negative în învăţămîntul superior constituie obiectul unui articol cu atitudine critică, valoros şi prin sugestii, semnat de prof. dr. Paul Doczy şi prof. Zeno Barbu de la Institutul de medicină şi farmacie din Tg. Mureş — *Terminologia învăţămîntului medical* —, din „Revista învăţămîntului superior" 1965, nr. 3, p. 38—42. Interesant e faptul că autorii fac referiri şi la învăţămîntul preuniversitar, acesta avînd răspunderea creării unei baze de însuşire *conştientă* a terminologiei ştiinţifice.

[4] Mare parte din termenii ştiinţifici sînt la origine tropi ; aşadar dezvăluirea prin etimologii a acestui fapt, pe lîngă aceea că serveşte principiului intuiţiei, serveşte şi educaţiei estetice, făcînd limpezi pentru elev posibilităţile artistice ale limbii, totodată stimulînd aptitudinile şi talentele.

(fiind vorba de Mercur) la *a anunţa* ; *bos-bovis* la *bovine*, dar şi la *bou* ; *matutinus* la neologismul românesc *matinal*, dar şi la franţuzescul neaoş — *matin* ; *curo, are* la *cură*, la *incurie*, dar şi la *a curăţi* ; vocativul *vicine !* la echivalentul românesc *vecine !* ; *portatis* la *purtaţi*, *laudatis* la *lăudaţi* etc.

Urmărind manualele, pentru a determina gradul şi modul explicării unor termeni speciali, ne-am lovit de problema explicării lexicului în general. Nu ne mai oprim asupra faptului că etimologiile termenilor „străini" legaţi de o disciplină sau alta sînt ignorate aproape total de manuale, ci asupra definirii defectuoase a multor termeni româneşti vechi sau a multor neologisme de mare circulaţie. Cîteva exemple din noianul ce stă la dispoziţie oricărui cititor în manualele şcolare. În cel de limba română pentru clasa a V-a, *a aiura* e *a vorbi fără înţeles* şi atît — p. 88 — ; *tezaur* e *bogăţie* — p. 98 — ; *savuros* e *încîntător* — p. 98 — ; *a se diversifica* e, „aici", *a se diferenţia*—p. 98 —, autorii manualului nediferenţiind ei înşişi sensurile (se diversifică un întreg, înlăuntrul său, în timp ce acelaşi întreg se diferenţiază, diferă de un altul ; poporul român e divers în sfera sa de cuprindere, însă are ceva comun care-l *diferenţiază*, îl face *diferit* de alte popoare) ; *sarbăd* e *palid la faţă*, *slab*, fără *vlagă* — p. 55 — ; *volbură* e *vîrtej de apă* — p. 58 — ; a *priveghea* e a *supraveghea* — p. 81 — ; *zarvă* e *frămîntare* — p. 81 — etc.

Alte definiţii păcătuiesc mai puţin flagrant, totuşi dăunător sub raportul îmbogăţirii *corecte* a vocabularului elevilor. Printr-un „aici" preliminar, autorii manualelor se dispensează adesea de explicarea sensului de bază al cuvîntului, dînd numai sensul particular folosit în contextul din manual. Spre exemplu, în manualul de limba română pentru clasa a V-a : *făgaş*, subst. = aici, direcţie, drum — p. 6 — ; *coclit*, adj. = aici otrăvitor — p.32 — ; *ţestos* = aici, cu capul mare — p. 88 —, etc. În alte cazuri lipseşte însuşi indicatorul „aici" ; atunci elevul poate lua sensul particular, de „aici", al termenului, drept unicul, nici măcar nu mai are temei să bănuie altele : *filieră*, subst. = placă de oţel, cu găuri, prin care se transformă în fire un metal — p. 32 ; *postament*, subst. = placă de metal care serveşte ca bază de susţinere a benei ! — p. 52 —. Inconsecvenţa în definirea termenilor se manifestă şi altfel. Uneori am întîlnit întîi sensul general şi apoi sensul folosit într-un anumit context. Din păcate, pe lîngă faptul că procedeul, bun în sine, e rar de tot, e şi el pretextul unor erori, ca această enormitate : *decizie*, subst. = act scris ; aici, hotărîre ! — p. 9 (sensul derivat şi cel de bază s-au înlocuit reciproc). Alteori, probabil cînd originea cuvîntului n-a pretins autorilor consultarea expresă a dicţionarelor, e şi ea pomenită : *burg* (cuvînt german) = cetate, oraş — p. 73 ; în schimb *in corpore* — p. 69 — e pur şi simplu „expresie". Autorii nesesizînd valoarea didactică a plecării de la traducerea din latină, după cum nici, cu altă ocazie, a plecării de la sensul grecesc iniţial al cuvîntului *panorama* (pan : pretutindeni ; orama : vedere), sens care i-ar fi scutit poate de „bizara" lor definiţie : *priveliştе din natură* (s.n.), cu orizont larg, *văzut de departe* (s.n). — p.51.

Falsitatea unor definiții, modul adesea nepotrivit al altora, inconsecvența de diferite tipuri, nu pot duce decît și la ratarea unor momente didactice mult-puțin reușite în explicarea vocabularului („a slăbozi = a pune în libertate, a elibera ; aici, a descărca o armă de foc" — manualul de limba română pentru clasa a VI-a — p. 10, sau vezi recentul nostru exemplu cu definirea cuvîntului *burg*) ; ratare datorită caracterului accidental al unor asemenea momente ; ele nu sînt, cum ar trebui, aplicații ale unei norme juste și permanente, care *singură* poate contribui la *formarea* (și nu la diformarea) în fapt a virtualităților logice și poetice ale copilului (nemăsurate, însă fragile). Pe de altă parte, definițiile eronate și inconsecvențele de procedeu ale manualelor, în loc să constituie un model bun pentru învățători și profesori, constituie unul nefast. Vom da un exemplu — util și în abordarea altei probleme. Cu prilejul unui fragment din *Scrisoarea a III-a* (în manualul de limba română pentru clasa a III-a), unele cuvinte au fost definite — pe tablă, după cîte un preambul oral — așa : „*sol* = om, luptător care vrea pace" ; „*dispreț* = fără interes", după ce se spusese înainte : „parcă era nimic în fața lui... ură... nepăsare", fără o analiză (perfect posibilă și folositoare didactic) a cuvîntului ca atare (dis-preț), analiză potrivită și fecundă în nenumărate alte cazuri, spre exemplu în corectarea atît de des greșitului fiindcă (fiind-că) ; „*Aliotman* = așa se numea Baiazid" (!), după ce se spusese : „El singur se numea Aliotman — ceva mare, cumplit..." (în ora următoare, s-a revenit asupra interpretării : „Aliotmanul, adică *toți turcii care veniseră* cu Baiazid") ; „*ciot* = așa îi zicea Baiazid lui Mircea" (și în acest caz nici o aluzie la semnificația primordială a cuvîntului, deci la valoarea lui ca metaforă).

Problema la care am ajuns pe calea acestui exemplu e cea a analizei stilistice, a înțelegerii textului poetic într-un fel cît mai adecvat, deplin. În condițiile lexicologice de mai sus, rezolvarea problemei e practic imposibilă. Dacă Aliotmanul e Baiazid, atunci, fără doar și poate, ciotul e Mircea (prof. : „Mircea era mic de statură, de aceea spune Baiazid că e un moșneag și un ciot, spre deosebire de el..."). Magnifica imagine istorică și caracterologică a lui Eminescu („Cum ? Cînd lumea mi-e deschisă, a privi gîndești că pot / Ca întreg Aliotmanul să se-mpiedice de-un ciot ?"), devine rizibilă și grotescă, o culme a trivialității în mintea unor elevi beneficiari ai definițiilor de mai sus (cam așa : întregul, coșcogeamitea Baiazid-Aliotmanul, să se-mpiedice de-un bătrînel neputincios, mic de statură — un ciot acolo ?!). S-a compromis — indiscutabil — și ironia, mîndria demnă, nu lăudăroasă, care se va dovedi prin fapte, din vorbele lui Mircea (în contrast cu înfățișarea lui Baiazid) : „— De-un moșneag, da împărate, căci moșneagul ce privești / Nu e om de rînd, el este domnul Țării Românești" etc. Copiii plutesc în vag, străini de *frumusețea* textului, pentru că sînt străini de *limpezimea*, de logica textului, și asta tocmai pentru că acesta, fiind impecabil, corespondentul său în înțelegerea cadrului didactic păcătuiește ; de aceea va păcătui și cores-

pondentul său în mintea și inima copilului [5]. La întrebarea „Cum îi vorbește Mircea lui Baiazid?" un elev va răspunde, „mulțumitor", necontrazis de nimeni : „Cu plăcere..."

Pentru concluziile acestui articol, care determină și unele propuneri (pe care le vom face îndată), n-a fost nevoie de cantificarea celor observate ; chiar cifrele sondajului efectuat în rîndul studenților institutelor pedagogice de trei ani, trebuie privite ca un argument ilustrativ în plus.

Socotim că statistica, întărită prin considerații în registrul calculului probabilităților, ar fi de mare folos pentru cercetarea ariei fenomenului lingvistic școlar în întregime. Pe de altă parte însă, e pedantă utilizarea calculului, cu orice preț, acolo unde un „aperçu" — cum ar spune Goethe —, un „aperçu" statistic, probabilistic de ordinul spontaneității, impune tragerea unor concluzii indiscutabile. Acesta e cazul reperării unei frecvențe destul de mari a utilizării greșite a lexicului, de către elevi și unele cadre didactice, cu toate că nesupusă vreunui calcul, însă corelată cu constatări în domeniul pregătirii cadrelor didactice și în al programării diferitelor discipline (mai ales cînd, în 1961, G. Goian [6] remarcă „faptul că pedagogia nu a acordat suficientă atenție problemei însușirii terminologiei științifice...", iar acad. Iorgu Iordan [7] face, în 1964, următoarea afirmație foarte cuprinzătoare și în termeni foarte clari, fermi : „Ultimele examene de maturitate și admitere în învățămîntul superior au dovedit că stăpînirea normelor limbii literare și ale limbii în general lasă mult de dorit").

Încheiem articolul nostru cu cîteva propuneri practice :

1. Aplicarea normelor elementare ale analizei semantice în definirea cuvintelor de către manuale (de pildă plecarea neabătută de la sensurile de bază ale cuvintelor și ajungerea la cele folosite în respectivele contexte).

2. Definirea etimologică, în manuale, a tuturor termenilor științifici de origine elină, latină etc., însoțită de descrierea evoluției lor semantice (conform unor criterii de eficacitate didactică).

3. Pentru a nu se repeta definirea etimologică și descrierea evoluției semantice a unor termeni ce revin în ani școlari diferiți — alcătuirea unor dicționare de acest fel pentru fiecare disciplină (de asemenea conform criteriilor de eficacitate didactică).

4. Avînd în vedere faptul că elevii cărora li se vor dezvălui etimologiile și evoluția semantică a termenilor științifici vor tinde la același lucru și pentru lexicul curent — alcătuirea unui dicționar etimologic *pentru elevi*, cuprinzînd cuvintele de cea mai mare circulație generală și școlară. (Nu putem lăsa cea mai mare parte a lexicului aproape numai pe baza unei motivări intuiționale, motivîndu-l istoric doar pe cel neologistic și nici pe acesta în întregimea lui).

---

[5] Raportul copilului cu lucrurile este încă de la început mediat de raportul lui cu adultul. Acest fapt important a fost studiat în detalii de L. S. Vigotski, (A. R. Luria : *Dezvoltarea limbajului și formarea proceselor psihice*, în culegerea *Psihologia în U.R.S.S.*, București, Editura științifică, 1963, p. 321).

[6] *Op. cit.* p. 219.

[7] Acad. Iorgu Iordan, *Mai multă gramatică*, în revista „Limba română", 1964, nr. 1, p. 55—58.

5. Introducerea unor elemente orientative de etimologie și semantică în cursul de predare a limbii române.

6. Alcătuirea unei metodici de utilizare a etimologiei și analizei semantice de către toate cadrele didactice, indiferent de materia predată. (Considerăm că lucrarea citată a lui G. Goian constituie un germene foarte valoros în această privință).

7. Grija sistematică pentru însușirea conștientă de către studenți *(și pe cale etimologică)* a terminologiei diferitelor științe în învățămîntul superior.

Credem că măsuri de natura celor sugerate mai sus ar contribui la un progres în comunicarea dintre cadrele didactice și elevi, deci în activitatea de transmitere și însușire a cunoștințelor, în dragostea elevilor față de învățătură, față de muncă, în educația morală pe toată întinderea ei (o dată ce considerăm strînsa legătură dialectică a acesteia cu cea intelectuală).

De asemenea, credem în contribuția aplicării acelorași măsuri la educarea unei concepții materialist-dialectice despre lume : pe de o parte etimologiile și descrierea evoluției semantice a termenilor sînt un prilej excelent de fundare a unei viziuni istorice asupra științelor respective [8] ; pe de altă parte, elevul capătă o viziune istorică asupra cuvîntului însuși (nu numai asupra fenomenului numit sau a interpretării acestuia), prim pas spre o viziune istorică a întregii limbi, mod esențial de conștientizare a acesteia, de depășire a contactului îndeobște empiric cu ea privită numai ca vehicul.

## *ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЛЕКСИКИ В ШКОЛЕ*

*(Резюме)*

*В первой части статьи автор перечисляет ошибки в использовании лексики в школе, в особенности в области специальной терминологии некоторых предметов. Подчеркивается, что неправильное усвоение значения некоторых терминов затрудняет переход информации в системе учитель-ученик. В то же время указывается на то, что этимология научных терминов (греческого или латинского происхождения) компенсирует отсутствие интуитивной мотивации.*

*Автор предлагает систематически прибегать к этимологиям и к описанию семантической эволюции специальных терминов. Он предлагает, также, разработать этимологические словари дидактического характера для каждого школьного предмета, соответствующую методику для преподавателей и др.*

*В заключительной части подчеркивается, что данные мероприятия приведут не только к обогащению словаря учащихся, но и к лучшему пониманию изучаемых предметов и к историческому взгляду на эволюцию языка.*

[8] Vezi de exemplu, istoria unor termeni utilizați în aritmetică, chimie, botanică, zoologie, învățămînt, muzică, arte plastice, literatură : Sorin Stati, *Cuvinte românești — o poveste a vorbelor* — București, Editura științifică, 1964, p. 150—176.

## SUR LE LEXIQUE EMPLOYÉ DANS L'ENSEIGNEMENT

*(Résumé)*

*L'article commence par illustrer certaines erreurs qui surviennent dans le lexique utilisé dans les écoles, surtout dans le dominaine de la terminologie spéciale (d'origine latine, grecque etc.) des différentes disciplines. Il souligne que la possession imparfaite de l'acception correcte de certains temps obture les voies de communication entre le professeur et l'élève. En même temps, l'article démontre que les étymologies des termes scientifiques (grecs, latins etc.) contribuent essentiellement à compenser l'absence de motivation intuitionelle toujours et pleinement présente dans le cas du vocabulaire usuel, et que la propriété lexicale en général est une condition* sine qua non *d'une analyse stylistique des textes littéraires.*

*L'auteur propose donc d'utiliser systématiquement, dans les écoles, les étymologies et la description de l'évolution sémantique des termes spéciaux. Il propose de même la création de dictionnaires étymologiques (ayant un caractère didactique) pour chaque discipline scolaire, d'un normatif méthodique dans ce sens pour les professeurs etc.*

*En concluant, l'auteur considère que, en plus de l'amélioration du langage scolaire en tant que véhicule, et en plus de l'assimilation de termes spéciaux (ainsi expliqués) par le langage courant des élèves, l'avantage de telles mesures réside aussi dans le fait de contribuer à fonder une vision historique de la langue et des différentes disciplines.*

## ON THE LEXIS USED IN SCHOOL

*(Abstract)*

*The article pinpoints some errors commonly made in the use of vocabulary in schools, especially in the case of certain Greek and Latin words taught at various subjects. The erroneous use or understanding of words hampers communication between teacher and pupil. The etymology of scientific terms (Geerk, Latin, etc.) goes a long way towards making up for the absence of intuitional motivation (always present in the case of current words). The propriety of vocabulary in general is a cardinal requisite for a stylistical analysis of literary texts. All this makes the author suggest the systematic use in schools of word etymology and the description of the semantic evolution of special terms, together with the compiling of some etymological dictionaries for each subject, the writing of books on method, teacher's books, etc.*

*Such an approach, the author says, besides improving and increasing the pupils' vocabulary, also enables them to gain an insight into the history of the language and of various school subjects.*

# Problemele motivației în învățare*

MARIA TISMĂNARIU

## Interpretarea general-teoretică a fenomenului

Problema motivației a trezit totdeauna un viu interes în rîndurile cercetătorilor. Studierea intensă a motivației acțiunilor a condus la concluzii teoretice și practice valoroase, pentru unele aspecte disparate ale fenomenului. În schimb, atunci cînd s-a încercat să se definească fenomenul motivațional în ansamblu sau originea și esența acestuia, problema motivației a primit soluțiile cele mai controversate.

Dintre cauzele care explică faptul că pînă în prezent nu s-a ajuns la o *concepție* unitară de interpretare a fenomenului motivațional ca atare și la caracterizarea principalelor tipuri de activitate, sub aspectul specificului motivației lor, menționăm pe aceea că, cele mai multe teorii au echivalat activitatea umană cu acțiunea animală și, ignorînd complexitatea fenomenului, s-a considerat că toate tipurile și categoriile de acțiuni și comportament sînt determinate de motive de aceeași origine.

La întrebarea : care este forța ce determină activitatea umană ? s-au dat, de obicei, răspunsuri care reflectă, în ultima instanță, poziția ideologică a cercetătorilor.

Astfel, „soluțiile metafizice" cuprind ideea că există „un principiu" sau „o forță de bază", care determină activitatea umană. Schopenhauer numește această forță — voința de a trăi ; Bergson — elanul vital ; Drisch — principiu vital de individualizare (entelehia) ; Nietzsche — voința de putere.

Curentul „activismului" pleacă de la considerarea activității ca stare naturală a oricărui organism viu, reducînd problematica motivațională la mecanisme de reacție sau activități funcționale ale organelor. Astfel, se vorbește de formarea unor tipare motivaționale, în diferite zone sau la diferite nivele ale sistemului nervos care motivează, intrinsec, comportamentul. De exemplu, Hebb [1] formulează ipoteza activității naturale a sistemului nervos și a identificării stării generale de motivație cu funcția de veghe emanînd din formația reticulară. După alții (Stellar, Beach) [2], centrul cauzal al motivației s-ar găsi în mecanismele diencefalice, iar varianta „activismului" propusă de Holt [3] este construită pe ideea că factorii dinamici ai activității derivă din energia metabolică.

---

* Cercetarea „Motivele școlare (din care publicăm aici cîteva considerațiuni ce preced cercetarea concretă) se desfășoară sub conducerea științifică a tov. conf. V. Bunescu.

[1] Hebb, D. O.: *The organization of behavior, A neuropsychological theory*, New York, 1949.

[2] Beach, A. F.: *Neural and chemical relation of behavior*. The University of Wisconsin Press, 1958 ; Stellar E.: *Drive and motivation*, Washington, 1960.

[3] Holt, E. B.: *Animal drive and learning process. An essay toward radical empiricism*, New York, 1931.

Pentru motivațiile congnitive, Nissen [4] concepe un model de motivație automată sugerînd explicarea nevoilor cognitive în termenii de tissue-needs, adică în termenii nevoilor biologice ; dacă admitem, spunea el, că fiecare organ posedă o motivație autonomă, ce-l *împinge* să pună în mișcare funcțiunile de care este capabil, în cazul motivațiilor cognitive ar fi vorba de *nevoi* ale țesuturilor celulare ale creierului și ale sistemului nervos în general. Funcția lor ar fi de a cunoaște și a tinde să-și exercite această funcție.

Teoria instinctelor explică activitatea umană prin tendințe înnăscute, instinctuale sau tribale, care sînt privite ca „forțe" determinante ale tuturor acțiunilor omenești, de la cele mai simple și concrete, pînă la cele mai complicate și abstracte.

Investigîndu-se nevoile fiziologice fără de care, într-adevăr, nu se poate concepe un organism viu și a căror satisfacere condiționează echilibrul necesar oricărei activități mai complexe, s-a tras concluzia că toate motivările umane *derivă* din asemenea *motive primare* și că influența mediului, educația, experiența personală nu fac decît să coloreze modalitățile de satisfacere și exprimare ale acestora.

Teoria homeostatică a comportamentului se înscrie tot în cadrul curentelor motivației de origine exclusiv internă. În prezent, arată N. L. Munn, psihologia utilizează termenul de homeostazie pentru a exprima reacțiile psihologice compensatorii care apar cînd respectul față de sine este amenințat.

În sfîrșit, putem aminti de teoria hedonistă, după care plăcerea este motiv direct, pulsional, primar. Ca atare, motivația oricărei acțiuni constă în căutarea plăcerii și evitarea neplăcerii sau a durerii.

Aceste sumare referiri la cîteva din curentele teoretice de largă circulație, care au stat la baza cercetărilor de motivație umane și de căutare a motivelor care împing la acțiune, pun în evidență o serie de limite care au făcut imposibilă apropierea de esența fenomenului motivațional uman și anume :

— activitatea umană este minimalizată, pînă la coincidență, cu simplul mecanism de adaptare biologică ; se echivalează planul fiziologic cu cel comportamental și se neagă caracterul conștient, reflector al activității umane ; se identifică mecanismul fiziologic cu activitatea și factorii condiționali, activitatea fizico-chimică a celulei nervoase cu actul cunoașterii ; este proclamată independența organismului față de mediu, factorii interni ai personalității fiind considerați în afara celor interni și a raportului lor de condiționare reciprocă ; se reduc mobilurile conduitei umane la 2-3 tendințe, simplificîndu-se excesiv posibilitățile naturale ale omului chiar în planul trebuințelor materiale ; se neagă valoarea *experienței* sociale, care, generalizată și reflectată, constituie sursa motivelor specific umane ale activității.

Dată fiind complexitatea personalității și caracteristicilor esențiale ale omului, nu putem reduce motivația activităților sale la un număr mai mult sau mai puțin restrîns de tendințe ori de nevoi primare. Chiar dacă

[4] Nissen, H. W.: *The nature of the drive as innate determinant of behavioral organization*, Lincoln, Univ. of Nebraska Press, 1954.

exprimăm motivaţia prin factori unitari îi concepem ca rezultatul unor comprimări complexe de elaborare şi de integrare a unor multitudini de nevoi mai simple. Deci, mobilurile principale ale conduitei noastre nu pot fi simple şi puţin numeroase, ci, dimpotrivă, numeroase şi complicate, conexiuni reflectorii, care nu se pot concepe în termenii motivaţiei de origine exclusiv internă.

Arătam la început, că extinderea rezultatelor de laborator, obţinute în experimentele pe animale la acţiunile şi la activitatea umană, are drept consecinţă echivalarea tuturor genurilor şi categoriilor de activităţi şi de comportamente. De exemplu, H. Roth [5], ocupîndu-se de motivaţia şcolară, este de părere că şi în procesul pedagogic este mult mai eficace să ne bazăm pe nevoile vitale decît pe alte motive ale învăţării, trecînd în categoria nevoilor vitale fenomenul curiozităţii, căruia îi atribuie funcţia de forţă instinctuală, fiind începutul ancestral al tendinţei de a domina lumea înconjurătoare de dragul dominării.

Transpunerea unor „modele" de interpretare globală a fenomenului motivaţional la diferite tipuri de activitate, fără să se ţină seama de trăsăturile specifice ale activităţii respective, a avut loc nu numai în privinţa originii şi esenţei motivaţiei, ci şi în privinţa dinamicii acesteia. De exemplu, prin analogie cu mecanismul adaptării, al echilibrării, care explică dinamica motivaţională după teoria homeostatică a comportamentului, se consideră că şi în activitatea şcolară putem vorbi de tendinţa profesorului de a „frînge" stările homeostatice pe care elevul, pentru a le echilibra, învaţă. Evident, soluţia propusă este mecanicistă, negînd rolul atitudinii conştiente faţă de activitatea de învăţare, precum şi existenţa unei semnificaţii obiective a acesteia. De asemenea, dacă tendinţa de armonizare a stării de dezechilibru — creată prin acţiunea pedagogică — este *singura* motivare a procesului, înseamnă că elevul va căuta să realizeze aceasta cu cel mai mic consum de energie, în detrimentul atitudinii conştiente în învăţare [6].

O altă mare categorie de cercetători consideră că originea motivaţiei este exclusiv externă. Adică, stimulul extern declanşează reacţia comportamentală care se desfăşoară, fie după scheme instinctive sau înnăscute (ethologiştii), fie după o reţea de conexiuni, stabilite progresiv în virtutea legilor de învăţare, după cum cere nivelul şi natura activităţii. Deci, punctul de plecare, declanşatorul acţiunii, este stimul extern, iar relaţia subiect-obiect este o relaţie cauzală rectilinie, exprimată în schema S-R, după modelul reacţiei elementare a reflexului. Schimbările care apar în formele însăşi ale reacţiei la stimul se datoresc experienţei şi condiţionării.

Deosebirea dintre concepţia motivaţiei de origine exclusiv internă şi aceea de origine exclusiv externă, deşi este principală, ambele exclud intercondiţionarea subiectiv-obiectiv, iar mecanismul motivaţiei constă în reducerea tensiunii provocată de stimul (fie că este intern sau extern).

Punerea accentului pe stimulul intern sau pe cel extern derivă din conceperea motivaţiei ca avînd fie *numai* funcţie de declanşator, fie

[5] Roth H.: *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, Berlin, 1960.
[6] Vezi Rosenfeld G.: *Theorie und Praxis der Lernmotivation*, Berlin, 1964.

*numai* funcție de direcționare a acțiunii, cînd, în realitate, motivația implică ambele funcții, plus aceea de organizator al tuturor reacțiilor într-o *unitate de conduită.*

În ceea ce privește mecanismul motivației, Nuttin [7], arată că schema reducerii, general admisă implică noțiunile de echilibru homeostatic, descărcarea energetică a nevoii și sfîrșitul stimulării care sînt intim legate în studiile contemporane privind mecanismul motivației.

Atît Nuttin, cît și Rosenfeld arată că „reducerea" este incompatibilă cu caracterul progresiv, evolutiv, al comportamentului și rămîne problematic faptul că starea de echilibru este totdeauna cea emoțional-pozitivă, iar cea de dezechilibru cea principal negativă. Nuttin apreciază chiar că, de regulă, individul urmărește mărirea tensiunii și ruperea echilibrului în momentul în care se ating anumite scopuri. Omul caută, prin noi proiecte, să se angajeze pe căi din ce în ce mai dificile, să-și asume noi responsabilități, și nu suportă să nu aibă nimic de făcut sau că nimeni să nu aștepte ceva de la el.

Or, această fază „constructivă" a procesului motivațional uman, căreia îi corespunde o stare de interacțiune complexă cu mediul și care determină individul să-și subordoneze propria personalitate unor valori obiective, nu poate fi explicată în lumina concepțiilor amintite cu privire la originea, la esența și la mecanismul motivației. Formarea de noi scopuri și de proiecte, fixarea de noi modele de urmat sau de nivele superioare de aspirație și performanțe nu este o activitate biologică care să încapă în schema „reducerii", ci o activitate psihologică, ce face parte integrantă din procesul motivațional uman.

Interpretarea general-teoretică a fenomenului motivațional, credem că trebuie să pornească și să se încheie cu concepțiile verificate în practica social-istorică asupra fenomenelor umane, ale căror legi de dezvoltare sînt formulate în limbaj filozofic. De exemplu, ținînd seama că fenomenele trebuie considerate în conexiunea lor universală sîntem feriți să acceptăm soluția motivației de origine *exclusiv* internă sau externă și vom căuta locul „plămădirii" ei în raportul dintre individ și mediu, dintre intern și extern. De asemenea, știind că activitatea umană este dirijată de obiecte-scopuri sau proiecte ce presupun selecția prealabilă a situațiilor satisfăcătoare de trebuințe (materiale și spirituale) și a mijloacelor corespunzătoare, vom lua în considerare caracterul reflectoriu al motivației, ca sursă de activitate și de direcție.

În ceea ce privește dinamica motivației umane, prin care înțelegem transformările conținuturilor prin îmbogățirea lor (și care alcătuiesc problematica motivațională în planul persoanei), precum și evoluția calitativă a acestora, a cărei proiecție este legată pe plan general de transformările sociale, trebuie avut în vedere modul în care se reflectă aceste transformări în conștiința individului, creîndu-se raporturi noi între motivația personală-subiectivă și cea socială-obiectivă, a activității umane.

---

[7] Nuttin J.: „*La motivation*", cap. XV din Traité de psychologie expérimentale, de sub redacția lui P. Fraisse și J. Piaget, Presse Universitaires de France, 1963.

## Realizări privind motivația învățării

În numărul impresionant de mare al studiilor despre motivația umană, cele referitoare la activitatea de învățare reprezintă o parte neînsemnată în raport cu ponderea acestui factor în procesul învățării. Faptul are mai multe explicații. De pildă, se știe că începuturile cercetării motivației umane este o vădită prelungire a cercetărilor motivației animale, transferîndu-se, adesea, rezultatele obținute în experimentele pe animale la specia umană (însuși conceptul de motivație fiind împrumutat din biologie.) Aceasta a făcut ca atîta timp cît motivația a fost considerată numai ca declanșator de reacții, să fie exclusă problema învățării, deoarece era suficient apelul la mecanismele de reacție înnăscute.

Cînd motivației i se atribuie și funcția de direcționare, adepții motivației de origine exclusiv internă consideră că tot factorul intern dă și direcția, deoarece acesta nu încetează să acționeze decît atunci cînd un anumit obiect sau o anumită situație sînt realizate și anume acelea care corespund motivației intrinsece. Stimulii externi ar căpăta funcția de direcție prin învățare, numai dacă corespund exigențelor directrice și selective inerente motivației însăși. Adică, totul se petrece în planul subiectivității care este determinant.

Cînd motivației i se recunoaște un rol complex, de determinare, menținere și orientare a activităților umane, caracterizate prin scopuri și eforturi conștiente de realizare, motivația învățării începe să fie studiată ca problemă distinctă, cu caracteristici specifice diferită de motivația reacțiilor comportamentale simple.

Importanța care s-a acordat motivației învățării se explică, mai ales, prin faptul că s-a constatat că acțiunile de realizare a scopului presupun un subiect motivat să facă efort, deoarece în acțiune se întîlnesc situații în care nu sînt suficiente schemele operaționale intelectuale sau de comportament cu care este înarmat la un moment dat subiectul. Or, efortul presupus de învățare și de efectuarea acțiunilor se pare că este dependent de intensitatea și concentrarea motivației. De pildă, Frandsen [8], încercînd să aprecieze cam ce pondere are motivația în acțiunea de realizare a scopului și în intensificarea efortului de a învăța noi acțiuni, ajunge să definească învățarea ca reorganizare a percepțiilor individuale și a structurilor motivaționale emoționale. Adică, el găsește asemănător raportul dintre motivații și realizări cu acela dintre inteligență și realizări.

Pe măsură ce nevoile practicii au impus ridicarea randamentului învățării și a eficienței acesteia, rolul motivației a fost căutat în direcția respectivă. Astfel, Young [9], studiind condițiile randamentului și ale nivelurilor de performanță, a găsit că motivația este, alături de aptitu-

[8] Frandsen A.: *Educational psychology. The principles of learning in teaching*, New York, Toronto, London, 1961.

[9] Young P. T.: *Motivation of behavior* New York, 1936.

dini, variabila cea mai însemnată a randamentului, iar realizările subiecților cu aptitudini echivalente sînt diferite dacă aceștia sînt motivați inegal.

O serie de cercetători sovietici au pus în evidență rolul motivației în dezvoltarea proceselor psihice și a eficienței acestora, în dependența de situațiile motivatorii în care evoluează. De exemplu, Z. M. Istomina a studiat condițiile memorării eficiente experimentînd memorarea în cadrul aceluiași tip de activitate, dar motivată diferit ; Z. M. Manuilenko a verificat relații asemănătoare pentru activizarea voluntară ; Z. M. Boguslavskaia, pentru operațiile intelectuale de comparație, definiție și clasificare etc. Din aceste cercetări a rezultat că motivația este o premisă a învățării și determină : a) randamentul activității respective ; b) efectele activității cu consecințe pentru dezvoltarea proceselor psihice ale căror caracteristici le condiționează ; c) formarea cunoștințelor temeinice și eficiente (prin intensificarea proceselor psihice) [10].

Cele mai interesante concluzii, la care s-a ajuns pînă acum în cercetarea motivației învățării, sînt cele bazate pe experimentarea condițiilor și situațiilor motivaționalo-stimulatorii care fac ca activitatea de învățare să fie continuă. Aceste condiții, create dinafară, constituie un sistem foarte variat, dirijabil și controlabil, căruia i se atribuie diferite roluri : de „cauza precipitatoare" ce acționează asupra motivului care este „cauza predispozantă" [11] de întărire și de condiționare (în psihologia behavioristă) ș.a.m.d. Ele au putut fi mai ușor puse în relație cu nivelul realizărilor, iar posibilitatea măsurării acestei relații a ridicat valoarea materialului faptic obținut în studiile de motivație. De pildă, N. L. Munn arată că s-a demonstrat experimental faptul că de cunoașterea rezultatelor unei acțiuni depinde ca acțiunea respectivă să se mențină și să progreseze : a) stabilind tendința de a repeta actele care conduc la reușită ; b) prin ceea ce se poate numi „efectul direcției", adică creînd o tendință în a corija o mișcare nereușită, orientînd-o în direcția apropiată și c) creînd o atitudine conștientă necesară pentru o performanță sigură. Privind subiectul de posibilitate de a cunoaște rezultatele acțiunilor sale, îl derutăm în formarea atitudinii, care să ducă la o performanță exactă, adică în structurarea motivației corespunzătoare intensificării efortului și căutării căilor de realizare a scopului.

Nivelul de aspirații al unei persoane se modifică din timp în timp în funcție de o serie de factori, printre care se numără și cunoașterea rezultatelor acțiunii îndreptate spre scop.

Grindley și colaboratorii [12] au găsit că cunoașterea rezultatelor motivează subiectul să continue activitatea de o manieră oarecare în dependență de raportul ce se stabilește între rezultatul cunoscut și nivelul de aspirație. Totodată, ajută subiectului să-și fixeze de fiecare dată

[10] Vezi Leontiev A. N.: *Dezvoltarea motivelor învățării în școală*, în: Probleme ale dezvoltării psihicului, Ed. științifică, 1964.

[11] Vezi Al. Roșca: *Motivele acțiunilor umane*, 1943.

[12] Mac Pherson S. J., Dees V., Grindley G. C.: *The effect of knowledge of results on learning and performance*, Quart, j, exp. Psychol, 1948.

un scop precis care susține motivația sa, evidențiind raportul între motivare și învățare asupra funcției complexe a comunicării rezultatului care posedă o valoare, în același timp, indicativă și efectivă.

În general, nivelul aspirației se ridică după reușită [13], individul motivîndu-se să-și intensifice eforturile pentru a atinge noi performanțe, dîndu-și astfel noi scopuri activității sale și putînd să rivalizeze cu sine însuși. Or, acest lucru este esențial pentru randamentul și eficiența învățării, pentru formarea unor trăsături de personalitate ca autoaprecierea și autodeterminarea care, la rîndul lor, devin condiții interne de seamă pentru aspectul reflectoriu al motivației și anume pentru modalitatea subiectivă în care sînt reflectate condițiile obiective ale desfășurării acțiunii concrete.

Studii de bază privind nivelul aspirației ca determinantă motivațională, în procesul învățării, au elaborat Hoppe, Jucknat, Frank, Lezak, Raskin, Sutcliffe ș. a., demonstrînd că rezultatul unei acțiuni este trăit ca reușită sau eșec, în dependență de raportul ce se stabilește între nivelul efectiv de performanță și acela de aspirație.

O abordare interesantă a acestei probleme găsim la M. S. Neimark [14] care stabilește că nivelul exigențelor personale depinde de orientarea generală a elevului, incluzînd astfel și valoarea socială a atitudinii subiectului față de nivelul sarcinilor ce-și propune să le rezolve. În loc de orientarea generală a individului, Hoppe [15] vorbește de constante intraindividuale care fac ca nivelul aspirației să fie în relație cu structura dinamică a personalității. De aici, punerea în circulație a noțiunilor de „nivel al eului" și „conștiința" sau „concepția" eului despre sine însuși.

Alți autori [16] evidențiază rolul nivelului moral sau al nivelului general de satisfacție în ridicarea productivității, alții rolul trăsăturilor de caracter moral ș.a.m.d.

V. M. Measișcev [17] arată importanța atitudinii subiectului în activitatea ce o desfășoară și care își pune amprenta asupra particularităților percepției, ale gîndirii, ale memoriei și a reacțiilor emoționale etc., făcînd ca nivelul și productivitatea proceselor psihice, caracterul efortului voluntar și, în ultimă instanță, nivelul activității să fie diferit, în dependență de această condiție motivatorie (atitudinea).

Evident, atitudinea se formează în funcție de exigențele mediului, de ceea ce știe și cum știe individul despre obiectul, situația sau persoana față de care manifestă o anumită atitudine ș.a.m.d.

---

[13] Vezi analiza complexă a acestui proces în lucrarea *„Sociologia succesului"* de M. Ralea și T. Hariton, Ed. științifică, Buc. 1962.

[14] M. S. Neimark: *Analiza psihologică a reacțiilor emoționale ale elevilor față de dificultățile în muncă*, în: Probleme de psihologia personalității școlarului, E.D.P., 1963.

[15] Hoppe F. Erfold und Miszerfolg: Psychol. Forsch, 1930.

[16] Kahn R. L., Kart, D.: *Leardership practices in relation to productivity and morale*, Evanston, 1953.

[17] Measișcev V. N.: *Probleme fundamentale ale psihologiei atitudinilor și situația ei actuală* în: Psihologia în U.R.S.S., Ed. științifică, București, 1963.

Dintre „condițiile motivatorii" interne, atitudinea este factorul cu valoarea funcțională cea mai mare, iar structura acestui factor implică conlucrarea multor condiții interne și externe ca : valențele motivatorii ale conținuturilor acțiunii, valoarea practică a rezultatelor acțiunii, nivelul posibilităților reale de îndeplinire a sarcinii etc. În ultima vreme, chiar și interesele de cunoaștere sînt studiate de pe poziția atitudinilor, spune Measișcev, și, prin aceasta, legătura lor cu motivația apare mai evidentă, deoarece este pusă în valoare relația interes-conștiința necesității și a responsabilității.

Exemplele ce se pot da pentru a sublinia valoarea materialului faptic, științific, care a fost acumulat datorită studiilor de motivație, sînt extrem de numeroase. Aceste rezultate pun în evidență faptul că motivația este un factor de bază pentru productivitatea și eficiența învățării. De asemenea, că o activitate motivată presupune anumite condiții interne și externe pentru a fi continuată. Și, în sfîrșit, că valoarea motivației depinde de nivelul reflectării și al condiționării sociale, ea dînd coloratura și valoarea activității.

Gîndindu-ne care ar putea fi calea prin care se pot valorifica realizările la care s-a ajuns pînă în prezent, prin studierea separată a unor factori interni sau externi care motivează activitatea de învățare, nivelul și valoarea acesteia, am ajuns la concluzia că trebuie să se stabilească unele linii directoare de cercetare frontală a fenomenului motivațional, raportat la tipuri specifice de activitate umană.

De pildă, motivația activității de învățare în școală, credem că trebuie studiată concomitent în planul genetic, în planul procesului de învățare și în planul personalității, aceasta constituind concepția metodologică care să orienteze cercetarea în ansamblu.

În planul genetic, ar urma să studiem dezvoltarea evolutivă a motivației școlare, începînd cu vîrsta preșcolară la care se formează reprezentările despre școală și pe baza cărora copilul poate fi motivant * al activității de învățare și terminînd cu vîrsta adultă la care putem cunoaște motivația maturizată și diversificată, structurată în cadrul acțiunilor concrete de învățare, expresie a reflectării condițiilor de desfășurare ale acestora prin prisma trăirilor subiective ale procesului învățării.

Studiul genetic ne va pune în evidență legitățile obiective de dezvoltare a motivației și principalele stadii de evoluție ale acesteia în dependență de toți factorii care o condiționează.

Un asemenea studiu trebuie să meargă în paralel cu studiul dezvoltării personalității, deoarece, sub aspect psihologic, formarea personalității exprimă dezvoltarea sferei motivaționale, iar evoluția motivației este condiționată de caracteristicile personalității formată sub influența factorilor dinamici care determină comportamentul.

---

* Termenul de „motivant" este folosit pentru a desemna copilul capabil să argumenteze activitatea pe care o va desfășura, cunoscînd necesitatea obiectivă a îndeplinirii acesteia, spre deosebire de copilul „motivat", adică cel care trăiește motivele unei acțiuni concrete.

Scopul practic ce derivă din cunoașterea acestui plan motivațional, ar fi dirijarea conștientă a motivației școlare, în așa fel, încît conținuturile acesteia să se dezvolte pînă la coincidență cu conținuturile motivației sociale, adică motivația școlarului să coincidă cu motivația obiectivă a proceselor pedagogice.

În planul procesului de învățare putem vorbi de o motivare pentru înțelegere — asemănătoare cu atitudinea conștientă față de cunoștințele ce urmează să fie însușite — și momentul înțelegerii, care stimulează emoțional și dinamic învățarea (acesta din urmă nefiind propus ca scop).

Primul aspect are multe puncte comune cu planul genetic și cel al persoanei și poate fi investigat cu aproximativ aceleași instrumente de cercetare. Totodată, acest aspect incluzînd proiecția, planificarea, stabilirea și utilizarea mijloacelor de realizare a obiectului sau situației-scop, studiul se va face în raport cu dezvoltarea funcțiilor cognitive.

În ceea ce privește momentul înțelegerii, transformat în stimulent, ne gîndim că acesta poate fi prevăzut de profesor, dacă știe să construiască condițiile învățării eficiente. Adică, presupunem că este posibil ca procesului obiectiv al învățării să i se imprime o motivație autoteleologică, care să „împingă" pe elev să cunoască mai departe, dacă acesta este ajutat să realizeze optim acțiunile de învățare, să trăiască efectele lor, să „simtă" cum crește cu ajutorul acestora. Cu alte cuvinte, studierea planului obiectiv al procesului învățării presupune experimentarea diferitelor variante de învățare care să conducă la descoperirea legilor dinamicii „interne" a motivării însușirii de cunoștințe. Cunoscînd aceste legi, vom putea organiza practic activitatea de învățare, s-o programăm, făcînd ca forțele dinamice hotărîtoare ale randamentului și eficienței să fie închise în însăși activitatea de învățare. Aceasta echivalează cu fixarea conștientă a premiselor psihologice ale proceselor de instrucție și educație, cu asigurarea trăirii emoțional-dinamice a motivelor învățării. P. Golu [18] sugerează o anumită cale de abordare a motivației în planul obiectiv al actului de învățare, prin stabilirea „condițiilor" pe care le presupune acesta și pe care elevul urmează să le cunoască și să le realizeze. El este de părere că hotărîtoare pentru învățare nu este numai corelarea acțiunii cu rezultatul care trebuie atins, ci mai ales cu sistemul condițiilor obiective ale sarcinii, ale situației în care ea se efectuează. În principal, spune el, sistemul condițiilor față de care trebuie să se orienteze acțiunea elevului este alcătuit din indicatorii sau caracteristicile esențiale ale materialului propus pentru însușire. Cunoașterea lor și confruntarea cu acțiunea care se desfășoară (pentru a vedea dacă urmărește traiectoria stabilită) asigură motivația optimă (internă) a învățării.

Studierea planului obiectiv al procesului de învățare credem că ne va ajuta să delimităm o serie de noțiuni cu care se operează nediferen-

[18] Golu P.: *Probleme psihologice ale programării învățării.* „Revista de pedagogie", nr. 11/1965.

ţiat, mai ales atunci cînd este vorba de cauzele diferenţelor în realizări, puse pe seama motivului, motivaţiei, metodelor de predare, naturii materialului de însuşit ş.a.m.d.

În planul persoanei, problema motivaţiei este extrem de complexă pentru că trebuie să se ţină seama de toate caracteristicile personalităţii, care decid coloratura raportului subiectiv-obiectiv, personal-social în structurarea motivaţiei individuale. Factorii dinamicii „interne" ai procesului de învăţare (descoperiţi în planul obiectiv al acestuia), pe care i-am introduce în activitate, acţionează în strînsă conexiune cu caracteristicile de personalitate, făcînd o unitate individuală cu acestea.

De aceea, caracteristicile personalităţii sînt deosebit de importante pentru întreaga psihologie a învăţării, iar în motivaţie se admite că schimbările esenţiale nu se petrec în dinamica motivaţiei ca atare, ci că dimensiunile personalităţii devin pregnante şi imprimă motivaţiei trăsături diferite. Acest lucru face să crească răspunderea celor care dirijează acţiunea pedagogică de condiţionare şi influenţare a dezvoltării personalităţii, de orientare a acesteia.

Ne gîndim în mod deosebit la crearea situaţiilor motivaţionalo-stimulatorii care, în acest caz, devin, pe drept cuvînt, foarte importante pentru geneza caracterului (vezi Rosenfeld op. cit.) considerat, la rîndu-i, forţa motivatoare (Rubinstein, Selivanov, Sokolov, Leontiev, Weker). Deci, acţiunea pedagogică va fi reuşită dacă se desfăşoară în dependenţa de cunoaştere aprofundată şi cuprinzătoare a situaţiei individuale de viaţă şi a conţinuturilor şi condiţiilor specifice ale acesteia.

De fapt, planul genetic şi planul problematicii motivaţionale, la persoana aflată pe un anumit stadiu al dezvoltării, au obiective comune în sensul că, şi într-un caz, şi în altul, trebuie avut în vedere complexitatea personalităţii. Dacă, în primul caz, accentul cade pe dinamica motivaţiei şi pe legităţile dezvoltării ei longitudinale, în al doilea caz, accentul va cădea pe studiul actual genetic al problematicii motivaţionale actuale. Dar, nici unul din planuri nu credem că va putea fi cunoscut dacă se studiază separat şi sîntem convinşi că pe măsură ce vom găsi metodele cele mai potrivite pentru recoltarea unui bogat material faptic, din toate cele trei direcţii (genetic, proces de învăţare, persoana), cu atît ne vom apropia mai mult de cunoaşterea fenomenului motivaţional.

## *ВОПРОСЫ МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ*

*(Резюме)*

*В первой части статьи проводится краткий анализ теорий об источниках мотивации и указывается на причины, которые не позволили придти к единой исследовательской концепции мотивационного явления.*

*В то же время автор прибегает к данным конкретных исследований, установивших значение некоторых субъективных или объективнх мотивационных факторов в повышении уровня действия. В заключительной части обрисовывается новая методологическая концепция подхода к вопросу о мотивации одновременно с трех планов: генетического, процесса обучения, личности.*

## LES PROBLÈMES DE LA MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE

(Résumé)

L'auteur passe en revue une série de théories concernant l'origine et l'essence même de la motivation des actions et indique les limites qui n'ont pas permis d'arriver à une conception unitaire de recherche et d'interprétation du phénomène motivationnel.

De même, on y met en lumière les recherches concrètes qui ont déterminé le poids de certains facteurs motivationnels subjectifs ou objectifs pour l'accroissement du niveau de l'action ou de l'orientation de celle-ci.

En conclusion, on esquisse une nouvelle conception méthodologique afin d'aborder la motivation sur trois plans en même temps, à savoir : génétique, processus d'apprentissage, personne.

## QUESTIONS OF MOTIVATION IN LEARING

(Abstract)

The authoress reviews various theories on the origin and essence of motivation in actions, showing the limitations preventing a unitary method of research in motivation.

Next shown is the research work done in the area to establish the weight of some subjective or objective motivational factors in raising the level of actions, or in guiding those.

In conclusion of the article is presented a novel method of approach to motivation on three planes: genetic, teaching, and individual.

# Şcoli în limba română în prima jumătate a secolului al XVIII-lea în Ţara Românească

*NICOLAE OPRESCU şi GHEORGHE PÎRNUŢĂ*

Nevoile diplomatice şi comerciale ale statului feudal, înmulţirea numărului de documente care trebuiau scrise, nevoia unui număr tot mai mare de dregători cu ştiinţă de carte, nevoile bisericii de a pregăti clerul, precum şi ale administraţiei domeniilor deţinute de marea boierime, reclamau organizarea de şcoli. Astfel, pe teritoriul Ţării Româneşti au apărut o serie de şcoli cu un trecut destul de îndepărtat.

Cunoaşterea lor reprezintă o mai mare importanţă pentru învăţămîntul nostru. Prin felul de organizare, unele din ele rivalizau cu vestitele academii din Apus. De pildă, şcoala de la Sf. Sava din Bucureşti era atît de cunoscută şi apreciată, încît aici învăţau pe la începutul secolului al XVIII-lea şi studenţi din străinătate [1]. Vestite erau şi celelalte şcoli existente în acea vreme în Bucureşti, ca şcoala de la Sf. Gheorghe-Vechi şi şcoala de la Colţea.

Dacă la şcolile mai înalte, cum era cea de la Sf. Sava, nu aveau acces decît fiii clasei dominante, nevoile statului, ale bisericii etc., au cerut organizarea de şcoli în care să poată învăţa şi tinerii proveniţi din pături mai largi. Astfel au luat fiinţă şcoli prin capitalele de judeţ sau chiar la sate.

În afară de şcoala grecească de la Colţea, bugetul şcolilor pe anul 1741 ne arată că luase fiinţă şcoli în oraşele : Buzău, Rîmnic, Craiova, Slatina, Cîmpulung, Tîrgovişte, Focşani [2].

Din hrisoavele date de domnitori, din diferitele circulări trimise, se vede preocuparea pentru o şcoală mai organizată. Este cunoscut în această privinţă hrisovul de organizare a şcolilor dat de Alexandru Ipsilanti în anul 1776 [3].

În secolul al XVIII-lea, mai ales în cea de-a doua jumătate, se cunosc mai multe documente referitoare la înfiinţarea de şcoli în mediul rural. Una din şcolile de la sate care a cunoscut o mai bună organizare şi la care ucenicii primeau învăţături la un nivel mai înalt este şcoala de la Pătroaia din regiunea Argeş. Această şcoală este menţionată în trei documente domneşti din anii 1746, 1753 şi 1794. Despre existenţa ei aflăm prima dată din hrisovul din 3 iunie 1746, dat de Constantin Nicolae voevod. El întăreşte anaforaua veliţilor boieri prin care se stabilea ca vama tîrgului de la satul Pătroaia, din fostul judeţ Vlaşca, să se strîngă

---

[1] Gh. Pîrnuţă, *Şcoala de la Sf. Sava în secolul al XVII-lea şi al XVIII-lea*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1961, p. 53—63.

[2] *Arhivele statului*, Bucureşti, Mitropolia, ms. 139 f. 175.

[3] *Ibidem*, Diplomatice 51.

de către mitropolie, cu obligația însă de a întreține școala din acel sat. Anaforaua boierilor menționa că mitropolitul Neofit a cumpărat moșia Pătroaia din Vlașca, „vrînd să facă acolo școală pentru învățătura copiilor".

Pentru întreținerea acestei școli domnitorul a aprobat ca în acest sat să se țină tîrg timp de 10 zile pe an, iar vama tîrgului să o încaseze mitropolia.

„Io Constantin Nicolae voevod... printr-acest cinstit hrisov al domniei mele... să adeverească pentru tîrgul ce am orînduit domnia mea să se facă la moșia Pătroaia ot sud Vlașca, fiind moșia sfintei mitropolii să fie și vama acestui tîrg pe seama sfinției sale părintelui mitropolitului ca cu ce s-ar agonisi și de la tîrgul acesta să fie pentru întărirea școalei de acolo" [4].

Peste șapte ani, prin hrisovul din 15 martie 1753, Matei Grigore voevod a întărit „mila" acordată școlii prin hrisovul din 3 iunie 1746. Acest document arată că se întărea hotărîrea domnească privind subvenționarea școlii din Pătroaia : „Cu vama aceea ce să va strînge de la acel tîrg să facă și să ție școală acolo la satul Pătroaia", aceasta rezultînd din convingerea că „școala de învățătură copiilor, totdeauna nelipsit au fost și iaste" [5]. Din continuitatea subvenționării școlii prin veniturile realizate din vama tîrgului, rezultă că școala a funcționat fără întrerupere din 1746 pînă în 1753, iar mijloacele de întreținere se pare a fi fost sporite, zilele de tîrg fiind prelungite prin noul hrisov de la 10 la 12.

Din hrisovul din anul 1753, se degajă o idee importantă, prin care se pare că se încerca să se atribuie școlii din Pătroaia un larg caracter popular, prevăzîndu-se ca în această școală „să învețe carte atît copiii lăcuitorilor celor din prin prejur și mai de departe, cît și din alții străini" [6]. În această privință școala de la Pătroaia trebuie să fi fost cunoscută și apreciată și între școlile timpului, servind, ca și școala de la Sf. Sava și cea de la Sf. Gheorghe-Vechi, atît pentru localnici, cît și pentru străini, mai ales pentru cei din sudul Dunării.

Ideea caracterului democratic al școlii se subliniază în afirmația menționată de hrisov că „oricine va năzui la învățătură, toți să fie primiți să învețe carte, care iaste mare pomană și de folos a toată obștea" ; de mai multe ori se menționează în hrisov că „niciodată școala să nu lipsească, ci totdeauna să fie dascăl acolo, ca oricine va merge la învățătură să fie primit" [7].

Rezultă de aici aprecierea ce se dădea învățăturii și încercarea de a acredita ideea că toți copiii trebuie să fie primiți să învețe carte. Acestea constituie idei progresiste, înaintate pentru vremea aceea. Practic însă, nu putea fi vorba de primirea tuturor copiilor la o asemenea școală, care, fiind înființată și subvenționată de biserică, avea menirea de a pregăti atît elementele necesare conducerii treburilor bisericești, cît și pe

[4] *Ibidem*, Mitropolia, L. VII — 123.
[5] *Ibidem*, 129.
[6] *Ibidem*.
[7] *Ibidem*.

diecii şi grămăticii necesari cancelariilor domneşti pentru redactarea documentelor, precum şi pregătirea de logofeţi de sate.

În ceea ce priveşte conţinutul învăţămîntului, spre deosebire de şcolile din Bucureşti şi de prin alte oraşe, şcoala de la Pătroaia aducea în programa ei un element nou, şi anume, învăţarea limbii române. Astfel, această şcoală îmbina învăţătura limbii greceşti (caracteristică pentru şcoala de la Sf. Sava) cu învăţătura limbii slavone (caracteristică şcolii de slovenie de la Sf. Gheorghe-Vechi), adăugînd şi învăţătura limbii române, care începuse să-şi facă loc în viaţa statului.

Acest fapt este cu atît mai important, cu cît şcoala din Pătroaia a apărut chiar în perioada în care marea boierime căuta să reînvie învăţarea limbii greceşti. La 9 mai 1746 marii boieri au făcut o anafora, prin care se propunea domnitorului să oblige fiii de boieri să înveţe limba greacă, fără de care nu vor putea ocupa dregătorii în stat. În această anafora ei îşi manifestau dorinţa de a aduce pe feciorii de boieri „iară la starea cea de înainte", ca „să nu rămîie de tot în prăpastia neînvăţăturii" [8] (se refereau, de bună seamă, la primii ani ai şcolii de la Sf. Sava din timpul domniei lui C. Brîncoveanu, la strălucirea la care ajunsese limba greacă şi la sîrguinţa pe care o depuneau atunci fiii de boieri ca să înveţe această limbă).

Şcoala de la Pătroaia, înfiinţată numai la cîteva zile după această aprobare, nu putea să nu aibă în programa ei învăţarea limbii greceşti. În programa şcolii de la Pătroaia se învăţa şi limba slavonă, ca limbă folosită în biserică şi ca limbă în care erau scrise pomelnicele, hrisoavele şi în general toate actele domneşti, precum şi limba în care apăruse o parte din tipăriturile din acea epocă.

Pe lîngă limbile greacă şi slavonă, în şcoala de aici se învăţa şi limba română. Se ştie că din primele decenii ale secolului al XVI-lea, ca urmare a dezvoltării societăţii româneşti, a ridicării micii boierimi şi a orăşenilor şi ca urmare a luptei duse de clasele neprivilegiate împotriva limbii slavone ca formă de exprimare a clasei stăpînitoare, apare scrisul în limba română [9]. El este prezent nu numai în textele religioase, dar şi în acte cu caracter laic, în corespondenţa comercială, în actele din cancelariile domneşti, în zapise etc.

Nevoia de a scrie în limba poporului se făcea din ce în ce mai simţită. Diaconul Coresi scria în epilogul Evangheliarului din anul 1561: „Mai bine a grăi cinci cuvinte cu înţeles decît zece mie de cuvinte neînţelese în limbă străină" [10].

Deşi biserica continua să întrebuinţeze limba slavonă, în Ţara Românească întîlnim manuscrise bisericeşti în limba română. Astfel, Radu grămăticul din satul Măniceşti, de lîngă Roşiorii de Vede, a scris în anul 1574 un Evanghelier în limba română.

Cunoaşterea scrisului în limba română era cerută şi de nevoile zilnice ale locuitorilor ţării, pentru cei care erau în servicii de pază a vămilor, pentru redactarea actelor de vînzare-cumpărare care s-au

[8] *Arhivele statului*, Bucureşti, Diplomatice 20.
[9] *Istoria României*, vol. II, Bucureşti, 1962, p. 1019.
[10] *Istoria literaturii române*, vol. I, Bucureşti, 1954, p. 21.

înmulțit în secolul al XVIII-lea, pentru efectuarea diferitelor hotărnicii, precum și pentru redactarea diferitelor acte.

În afara celor trei limbi care se învățau la școala de la Pătroaia, așa cum reiese din angajamentul primului ei dascăl, nu posedăm un document care să ne arate programa acestei școli. Apreciind însă după materiile ce se studiau în școlile de limbă greacă și slavonă din acea vreme, presupunem că, pe lîngă elementele de scris-citit ale acestor limbi, de gramatică, de cunoașterea textelor religioase, ucenicii trebuiau să primească și cunoștințe de aritmetică și de geometrie, fără de care nu s-ar fi putut efectua atîtea hotărnicii cunoscute în acest secol. Ucenicii se inițiau, de asemenea, în scrierea caligrafică, în arta legătoriei, a picturii etc.

În privința localului, școala de la Pătroaia a funcționat pe lîngă biserica existentă pe moșia mitropoliei, iar ca venituri, după cum rezultă din cele două hrisoave citate, școala era întreținută din sumele încasate la vama tîrgului care se ținea în luna iunie.

Se cunosc și unii dintre dascălii care au funcționat la această școală. Primul conducător al școlii de la Pătroaia a fost Gheorghe dascălul. La două zile după emiterea hrisovului de acordare a venitului școlii (3 iunie 1746)) el semna angajamentul că va fi dascăl și va învăța copiii de la această școală. În angajament el menționa, printre altele :

„Precum se știe că m-am așezat să fiu dascăl la Pătroaia, să învăț copiii grecește, slavonește și românește să aib a purta grija cu toată osîrdia, să strîng copiii, să fac școală, să mă silesc pentru învățătura lor, să nu lipsesc, nici să-i părăsesc și să zăticnesc învățătura lor" [11]. (Gheorghe dascălul mai specifica în angajament că nu va primi nici un ban de la copii pentru învățătura lor).

Din bugetul școlilor pe septembrie 1741 reiese că în afară de școlile de la București și Craiova, mai existau : o școală la Buzău cu dascăl slavonesc plătit cu 5 taleri pe lună, școli cu cîte un dascăl slavonesc plătit cu 3 taleri pe lună la Rîmnic, la Tîrgoviște, la Cîmpulung, Slatina și una la Focșani cu dascăl elinesc plătit cu 3 taleri pe lună.

Școala de la Pătroaia exista și în anul 1794 cu un dascăl pe nume Tudor. În contractul semnat de el la 13 decembrie 1794 se menționa că era lipsă și trebuință de dascăl în județul Vlașca și el se angaja să-i învețe pe toți cei ce se vor aduna din satele acestui județ spre învățătura cărții acolo la Pătroaia, iar atunci cînd se va putea ocupa cu învățătura copiilor, să fie lipsit de simbrie și scos din această orînduială [12]. Angajamentul lui Tudor dascălul mai menționează că el era plătit cu 50 taleri pe an, 3 chile de grîu, 2 chile de porumb și 40 de vedre de vin.

După cum vedem, dascălul de la Pătroaia era mai bine plătit decît ceilalți dascăli care funcționau la școlile din capitalele județelor. De aici reiese grija care se purta acestei școli și atenția de care se bucura ea din partea stăpînirii. De altfel, la acea dată școala de la Pătroaia era singura din țară unde ucenicii învățau trei limbi.

[11] *Arhivele statului*, București, 139, f. 175.
[12] *Ibidem*, ms. 141 f. 164.

Din analiza documentelor referitoare la şcoala de la Pătroaia rezultă că aceasta a fost una din cele mai vechi instituţii de învăţămînt cu nivel de organizare mai înalt din cîte existau la sate în Ţara Românească. Şcoala de la Pătroaia s-a afirmat ca instituţie de învăţămînt chiar dincolo de hotarele ţării. Prin faptul că în hrisoavele acestei şcoli se sublinia că ea poate fi frecventată de „oricine ar năzui la învăţătură", şcoala de la Pătroaia se abătea de la linia generală a stăpînirii feudale, vădind un caracter mai larg popular al învăţămîntului. Dar, ca şi celelalte şcoli, şi cea de la Pătroaia a avut un conţinut religios.

Documentele atestă, de asemenea, existenţa unei şcoli româneşti la Piteşti, în anul 1751. Martin Cupeţul (Buliga) din Piteşti zidise în acest oraş o „mînăstire" cu „hănişor" în jurul ei. Într-o scrisoare trimisă mitropolitului Neofit, la 3 februarie 1751, Martin Cupeţul arăta că închină biserica mitropoliei din Bucureşti [13].

Documentul prin care Martin Cupeţul închina schitul mitropoliei, cerea ca, pe lîngă schit „să fie o şcoală românească pentru învăţătura copiilor" [14].

Schitul lui Martin Cupeţul avea un venit însemnat, fiind înzestrat cu vii, prăvălii, cu case, cu moşii, cu roate de moară etc. Din venitul schitului se plătea dascălul şcolii şi se hrăneau „săracii care nu vor avea unde să plece capul".

Nu cunoaştem ce dascăli au funcţionat la această şcoală şi nici cît timp a funcţionat ea. În noiembrie 1831 cînd s-a întrunit sfatul oraşului Piteşti, spre a hotărî în ce loc să înfiinţeze şcoala naţională, s-a găsit că cel mai bun local ar fi „ casele cele mari" ale schitului Buliga. În raportul prin care magistratul oraşului Piteşti anunţa Eforia Şcoalelor care va fi localul şcolii publice, se arăta că la schitul Buliga „şi mai înainte au fost şcoală spre învăţătura copiilor de pomană" [15]. Reiese de aici că la acea dată şcoala de la Buliga nu mai funcţiona, dar că activitatea ei nu încetase de multă vreme. Este interesant de menţionat faptul că în anul 1751 era la Piteşti o şcoală românească, în timp ce în ţară aveam numai şcoli elineşti şi slavoneşti.

Aceste şcoli din prima jumătate a secolului al XVIII-lea, în care limba română apărea, fie alături de limbile greacă şi slavonă, fie că întreaga învăţătură se făcea în limba română, constituie începuturi ale şcolii româneşti, începuturi de afirmare a limbii naţionale în şcoală.

*РУМЫНСКИЕ ШКОЛЫ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII-ого ВЕКА В РУМЫНСКОМ ГОСУДАРСТВЕ*

*(Резюме)*

*Первый документ, доказывающий существование школы на румынском языке в Румынском Государстве, издан в 1746-ом году. Это школа в селе Пэтроая в области Арджеш. В этой школе, в отличии от других школ, где изучались только греческий и старославянский языки, изучался и румынский язык.*

*Эта школа характеризуется высоким организационным уровнем и началом демократизации образования.*

[13] *Arhivele statului*, Bucureşti, Mitropolia, 299/11.
[14] *Ibidem*. 130/6.
[15] *Ibidem*, Ministerul Cultelor şi Instrucţiunii Publice, dosarul 4137/1831, f. 33

## ÉCOLES EN LANGUE ROUMAINE DANS LA PREMIÈRE MOITIÉ DU XVIII-e SIÈCLE EN PAYS ROUMAIN

*(Résumé)*

*Le premier document qui atteste l'existence d'une école roumaine en Pays Roumain (Valachie) date de l'an 1746. Il s'agit de l'école de Pătroaia de la région d'Argeș. Contrairement à ce qui se passait à l'époque, dans d'autres écoles, où l'on n'étudiait que le grec et le slave, dans celle-ci on apprenait le roumain aussi.*

*Cette école se distinguait tant par son niveau élevé d'organisation que par un commencement de démocratisation de l'enseignement.*

## ROMANIAN SCHOOLS IN WALLACHIA IN THE MID-EIGHTEENTH CENTURY

*(Abstract)*

*The first document recording the existence of a Romanian school in Wallachia dates back to 1746. That was the Pătroaia village scool in Argeș region, where in addition to Slavonic and Greek — commonly taught in all schools at the time — Romanian was also included in the curriculum. The school was also famous for its excellent organization and the somewhat democratic education it provided.*

## Pregătirea metodică a viitorilor învățători

Conținutul învățămîntului pedagogic este determinat de două obiective: pe de o parte, de a asigura viitorului învățător un larg orizont de cultură generală, iar pe de altă parte, de a-i da o temeinică pregătire profesională, care se formează prin obiecte, ca: psihologia, pedagogia, diferitele metodici și practica pedagogică. Aceste obiecte nu sînt discipline numai de strictă specializare, deoarece ele furnizează viitorului învățător și elemente de cultură generală.

Intensificarea procesului de pregătire metodică a viitoarelor cadre didactice este o necesitate obiectivă. În condițiile dezvoltării impetuoase a științei și tehnicii, volumul de informații despre natură și societate, pe care școala îl transmite, trebuie să fie un raport direct cu acestea. Pe de altă parte, mărirea timpului de studiu nu se poate face peste anumite limite, așa încît pregătirea și perfecționarea metodică a cadrelor didactice se impune ca o soluție menită să asigure asimilarea temeinică de către elevi a cunoștințelor predate. Apoi, pregătirea metodică a viitorilor învățători, nu poate rămîne străină de modernizarea metodelor de predare și de realizările obținute în această direcție. Necesitatea obiectivă a sporirii randamentului lecțiilor și a accelerării progresului, pe care trebuie să-l înregistreze procesul instructiv-educativ, determină, ca o consecință logică și problema modernizării metodelor de învățămînt, care are implicații în activitatea de pregătire metodică a viitorilor învățători. Aceasta se realizează prin: 1) *determinarea elementelor și a aspectelor noi care intervin în structura metodelor clasice, ca urmare a cunoașterii aprofundate a procesului învățării*, 2) *utilizarea mijloacelor tehnice moderne în procesul de învățămînt, cu scopul de a spori eficiența lecției* și 3) *formarea gîndirii științifice pedagogice*.

Dezbaterea problemelor pe care le ridică folosirea mijloacelor audio-vizuale în lecții se face prin cursul de metodică. Această dezbatere nu poate fi limitată numai la sublinierea rolului pe care-l joacă mijloacele tehnice audio-vizuale în procesul de învățămînt. Utilizarea lor ridică probleme de metodică noi, cum sînt: structura organizatorică a unei lecții în care se utilizează mijloace audio-vizuale; legătura organică dintre cunoștințele transmise în lecție și conținutul filmului, diafilmului, discului; metodica explicării conținutului materialelor audio-vizuale; activitatea învățătorului în lecția în care se întrebuințează mijloace tehnice audio-vizuale; selecționarea materialelor audio-vizuale pentru lecții etc.

În toate formele de practică pedagogică, viitorii învățători se familiarizează cu metodele pe care le vor utiliza în munca lor. Stăpînirea temeinică a metodelor de învățămînt trebuie însoțită de dezvoltarea gîndirii, a spiritului crea-

tor, care înlătură formalismul și aplicarea mecanică a metodelor de predare. În acest sens, este necesar ca în lecțiile de metodică, precum și în practica pedagogică a elevilor să urmărim clarificarea următoarelor probleme: *a) precizarea criteriilor de alegere a metodelor de învățămînt, b) analiza structurii logice a metodelor de învățămînt, c) determinarea ariei de aplicare a fiecărei metode în parte și d) cunoașterea variantelor sub care se prezintă metodele, în funcție de specificul clasei și de logica obiectului.*

Practica în producție efectuată în anul școlar 1964—1965 de elevii anului VI al școlii pedagogice și de studenții anului II al Institutului pedagogic de învățători a scos în evidență importanța pregătirii metodice, în mod sistematic, a viitoarelor cadre didactice. Elevii care au mers în producție nu terminaseră perioada de pregătire metodică. În școlile în care au efectuat practica, ei au avut prilejul să ia contactul cu probleme metodice noi, neîntîlnite în perioada pregătirii în cadrul școlii pedagogice. Principalele dificultăți pe care ei le-au întîmpinat în practică au fost de natură metodică.

Aceeași concluzie se desprinde și din ancheta efectuată la sfîrșitul anului școlar 1964—1965, printre absolvenții școlii care efectuaseră un an de practică la școlile sătești. La întrebarea: *Ce greutăți ați întîmpinat în predarea obiectelor din planul de învățămînt?* din cei 172 absolvenți, 158 au arătat că au întîmpinat dificultăți în alegerea și folosirea unor metode adecvate conținutului lecțiilor pe care le-au predat. Cercul problemelor de metodică în a căror rezolvare practicanții au întîmpinat dificultăți, cuprinde teme din toate obiectele ce se predau în școala pedagogică. În răspunsurile lor, absolvenții arată că deși ei stăpîneau cunoștințele pe care le expuneau în lecție, calitatea predării lăsa de dorit, din cauză că ei nu aveau îndemînarea de a alege procedee metodice potrivite de transmitere și de verificare a cunoștințelor. Răspunsurile ilustrează constatarea că nu se poate asigura pregătirea metodică a viitorilor învățători numai prin activitatea practică, fără clarificarea prealabilă a problemelor teoretice ale metodicii.

Pentru a cunoaște preocupările metodice ale învățătorilor din regiune, precum și problemele de metodică ce-i interesează, am efectuat o anchetă. Le-am solicitat acestora să formuleze un răspuns la întrebarea: *Care sînt problemele de metodică ce ar trebui să fie dezbătute în cercuri, consilii pedagogice, comisii metodice și în presa pedagogică pentru a fi clarificate?*

Analiza răspunsurilor date ne-a îngăduit să reținem următoarele probleme: *metodica citirii și a scrierii; bazele științifice ale metodicii predării citirii și scrierii; specificul metodic al perioadei preabecedare; formarea noțiunilor gramaticale; metodica studierii ținutului natal și a utilizării experienței de viață a elevilor, în procesul de învățămînt; predarea numerației; utilizarea mijloacelor audio-vizuale în procesul de învățămînt; metodica predării muzicii; pregătirea și desfășurarea lecțiilor de muzică.*

Pregătirea metodică a viitorilor învățători poate fi orientată mai ușor într-o direcție practică și eficientă, printr-o legătură cu școlile în cadrul cărora activează absolvenți ai liceelor pedagogice. În activitatea lor la catedră, tinerii învățători sînt puși în fața unor situații instructiv-educative diverse, în care se verifică pregătirea lor metodică. Cunoașterea de către liceul pedagogic a dificultăților pe care le întîmpină absolvenții în activitatea didactică, precum și a deficiențelor observate în pregătirea lor metodică, îndeplinește o funcție orientativă pentru profesorii metodiști. În acest sens, Liceul pedagogic din Arad a trimis din timp adrese conducerilor școlilor ge-

nerale, în care activează absolvenți ai școlii, prin care cerea să li se comunice constatările lor, referitoare la următoarele probleme: *1) ce deficiențe au observat în pregătirea profesională a învățătorilor care au absolvit cursurile școlii noastre și 2) asupra căror probleme metodice ar trebui să stăruim în pregătirea viitorilor învățători.*

În răspunsurile date de directorii școlilor generale am găsit sugestii prețioase privind pregătirea elevilor pe linie metodică. Astfel, au fost clarificate mai temeinic problemele metodice privind activitatea învățătorului cu două sau mai multe clase, utilizarea materialului intuitiv în lecții etc.

Activitatea educativă, ca orice altă activitate, se desfășoară nu numai pe baza cunoștințelor pe care învățătorul și le-a însușit în școală sau în mod independent după terminarea școlii, ci și pe baza priceperilor și a deprinderilor didactice formate. Aceste priceperi și deprinderi, dobîndite în școală și perfecționate în mod independent, în activitatea didactică a învățătorului, contribuie la conturarea stilului său de muncă. De pildă, formarea deprinderii de a consulta materialul bibliografic necesar pentru lecții, pentru un referat sau pentru o lucrare prezentată în consiliul pedagogic, în comisiile metodice, în cercul pedagogic, a priceperii de a alcătui planul lecției, de a redacta un raport de activitate, de a organiza rațional activitatea elevilor în timpul lecției și de a lucra cu elevii, dau o coloratură individuală personalității educatorului și stilului său de muncă.

Stilul de muncă al viitorului învățător începe să se formeze în școală și se desăvîrșește în activitatea ulterioară. Tot în perioada școlarității se formează și elementele măiestriei pedagogice. Ar fi exagerat să vorbim de formarea măiestriei pedagogice a învățătorului o dată cu absolvirea liceului pedagogic. Școala îi poate dezvolta conștiința necesității desăvîrșirii proprii, prin activitate didactică reflectată și analizată zi de zi. Măiestria pedagogică se formează în cursul întregii activități didactice, prin studiul și experiența pe care învățătorul să poată să le privească cu discernămînt, să-și formeze capacitatea de a proceda selectiv și adecvat în diferitele situații ale activității instructiv-educative, încît să dea acțiunilor sale maximum de eficiență.

Drumul spre măiestrie pedagogică pornește îndeosebi de la activitate practică. În lecțiile de probă, elevii practicanți aplică în practică noțiunile de psihologie, pedagogie și metodică. Cu acest prilej, viitorul învățător face o confruntare a principiilor și normelor învățate cu realitatea clasei. Activitatea practicantului în cadrul lecției practice — activitate ce reflectă orizontul său cultural și stadiul de formare a priceperilor și a deprinderilor didactice — e apreciată în ședința de analiză a lecției. Cu acest prilej, se stabilesc cauzele erorilor comise de practicant și valoarea lecției ținute [1]. Precizarea încă din prima ședință a criteriilor de analiză a lecției ridică nivelul discuțiilor și sporește eficiența educativă a analizei.

Analiza lecției are un caracter formativ datorită faptului că în ea se sesizează greșelile făcute și se efectuează o confruntare a rezultatelor obținute în lecție cu planul propus. Activitatea de analiză a lecției nu e numai o privire retrospectivă asupra ei, ci și una de proiectare a unui obiectiv, a unui scop pentru activitatea ulterioară a practicantului. Cînd precizăm concluziile lecțiilor la care asistăm, trebuie să fixăm și obiectivele pe care le urmărește practicantul, în viitoarea sa activitate. Caracterul formativ al analizei lecției se intensifică, dacă motivăm cu atenție aspectele pozitive și negative observate în lecție.

[1] Șt. Bîrsănescu, *Didactica*, ed. a III-a, 1946, pag. 71.

Tehnica modernă sporește mijloacele pedagogice de pregătire metodică a viitorilor învățători, prin înregistrarea lecțiilor de probă pe bandă de magnetofon. În timpul lecției, practicantul își autoreglează conduita prin acțiuni rapide, care, în unele cazuri, nu reprezintă un răspuns adecvat la situația din clasă. Din cauză că nu e deprins să-și analizeze conduita în timpul lecției, informațiile care provoacă reacția practicantului la propria sa activitate sînt fragmentare și privite cu îndoială. În acest fel, conexiunea inversă se concretizează în menținerea unor atitudini greșite, corectarea parțială a unora, ezitări în unele acțiuni etc.

Înregistrarea lecției pe bandă de magnetofon și utilizarea ei în analiza lecției, contribuie la formarea capacității de autoapreciere a muncii și întărește activitatea de autoreglare a conduitei în predare a practicantului. Observațiile făcute de noi asupra activității unor practicanți ne-au dus la concluzia că înregistrarea pe bandă de magnetofon a lecțiilor pe care ei le-au ținut a avut ca urmare stăpînirea mai temeinică a tehnicii întrebărilor, îmbunătățirea citirii și a povestirii. În școala noastră s-a înregistrat pe bandă de magnetofon lecții în care practicantul utiliza metoda conversației, citea sau povestea conținutul unei lecții etc. În ședința de analiză a lecției, se audia și înregistrarea făcută pe bandă de magnetofon. După audierea înregistrării, practicantul își făcea analiza lecției. Privirea autocritică făcută în urma audierii lecției înregistrate pe bandă de magnetofon e mai completă. De asemenea, observațiile critice făcute de asistenți sînt mai judicioase. În urma constatărilor făcute, la lecțiile următoare practicanții se prezentau cu tehnica citirii, a povestirii, a conversației mult îmbunătățită.

Dezvoltarea spiritului critic și a gîndirii pedagogice a viitorilor învățători se urmărește și prin observarea atentă a activității practice în timpul lecțiilor de probă. Observațiile făcute de practicanți în perioada practicii curente, de o săptămînă sau de două săptămîni, se sistematizează în lucrările pe care ei le fac. Elaborarea lucrărilor e un mijloc de formare a deprinderilor de muncă intelectuală a viitorului învățător. Temele date practicanților se anunță înainte de începerea practicii. Fiecărui practicant i se repartizează o temă și tuturor li se dau indicații metodice.

Pregătirea practicantului pentru lecția de probă din cadrul școlii de aplicație se face sub îndrumarea învățătorului clasei la care se ține lecția, a profesorului de metodică și a conducătorului practicii. În cadrul activității de pregătire pentru lecție, pe lîngă asimilarea conținutului științific al lecției, confecționarea materialului intuitiv și elaborarea planului lecției, practicantul precizează structura metodică a lecției, și reflectă asupra atitudinii sale din timpul predării: ritmul vorbirii, ținută, poziția în fața clasei etc. În activitatea practică de pregătire a practicanților pentru lecție, am observat două procedee distincte de stabilire a metodicii lecției respective. Primul constă în fixarea atentă, de la început, a procedeelor metodice pe care practicantul le va întrebuința în cadrul lecției. Elevul practicant se prezintă la învățători și profesorii de metodică și de pedagogie cu planul. Aceștia discută cu practicantul în ora de consultație asupra desfășurării lecției și apreciază care procedee pot fi utilizate cu șanse mai mari de reușită în lecție. Acolo unde cred că se poate proceda altfel, precizează procedeul metodic pe care-l cred mai potrivit. În acest caz, se precizează soluțiile metodice, pe care practicantul le va aplica. În zilele premergătoare lecției, practicantul definitivează planul lecției, îl prezintă pentru un ultim control și se pregătește pentru lecție.

Cel de-al doilea procedeu are aceleași etape, dar diferă fundamental față de primul în privința discuțiilor pe care învățătorul și profesorii de metodică și de pedagogie le poartă cu practicantul asupra metodicii lecției. În acest caz, în ora de consultație nu se mai precizează soluțiile metodice, nu se determină procedeele metodice, ci se cere practicantului, care a studiat în prealabil problemele principale de metodică, în cadrul orelor de curs, să enumere principalele procedee metodice posibile, rămînînd ca în ora de consultație sau ulterior, el să le aprecieze critic, în funcție de posibilitățile sale, de nivelul de pregătire al clasei, de locul lecției în capitolul respectiv etc. Fixarea procedeelor metodice se face de către practicant, îndrumat de profesorul de metodică.

Observațiile făcute de noi asupra comportării elevilor practicanți, în timpul lecțiilor de probă, ne-a dus la concluzia că primul procedeu în care soluțiile metodice se stabilesc de învățător și de profesor, dezvoltă conformismul și formalismul, blochează gîndirea creatoare a practicantului și-l pune, în unele cazuri, în imposibilitate de a rezolva în mod fericit problemele noi, neașteptate, pe care clasa le creează. Cel de-al doilea procedeu constituie un exercițiu de analiză critică a procedeelor metodice care pot fi utilizate în cadrul unei lecții. Procedînd în acest fel, dezvoltăm gîndirea creatoare a viitorului învățător, care nu intră la lecție înarmat numai cu o soluție metodică pentru o problemă. Practicanții, pregătiți în acest mod, dau dovadă de mai multă operativitate în lecție, datorită faptului că în prealabil ei au reflectat la soluțiile metodice alternative, pe care le-ar solicita un moment dificil din lecție. Practicanții pregătiți pe baza celui de-al doilea procedeu, organizau mai judicios timpul afectat pentru lecție.

Pregătirea temeinică a viitorilor învățători în domeniul metodicii constituie un mijloc de îmbunătățire a procesului instructiv-educativ în clasele I—IV. Procesul de pregătire metodică a învățătorilor trebuie corelat în mod organic cu obiectele de cultură generală din plan și cu studiul pedagogiei și psihologiei. Activitatea desfășurată de profesorii de metodică, în cadrul cursului de metodică are în primul rînd un aspect teoretic, iar în al doilea rînd, unul practic. Cele două aspecte se află într-o strînsă interdependență. Urmărind dezvoltarea gîndirii pedagogice a cadrelor pe care le pregătește, profesorii și învățătorii găsesc în activitatea practică la catedră sugestii interesante privind organizarea rațională a întregii activități de pregătire profesională a viitorilor învățători.

*Prof. VASILE POPEANGĂ*
Arad

## Licee de specialitate pentru ramurile industriei ușoare și alimentare

Cerințele desăvîrșirii construcției socialismului implică asigurarea unui număr tot mai mare de specialiști cu o pregătire temeinică de cultură generală, cu cunoștințe științifice și tehnice la un nivel și mai ridicat. Aceasta determină, așa cum reiese din Documentele Congresului al IX-lea al P.C.R., *extinderea învățămîntului mediu din patria noastră, extindere care va cuprinde liceele de cultură generală și liceele de specialitate ce vor lua ființă în următorii ani.*

Documentele Congresului al IX-lea al P.C.R., arată că liceele de specialitate, trebuie să asigure pe lîngă o pregătire de cultură generală și temeinice cunoștințe profesionale, astfel ca absolvenții acestor licee să devină tehnicieni, care să lucreze în producție sau să continue studiile în învățămîntul superior.

Aceasta înseamnă că absolvenții liceelor de specialitate trebuie să fie buni tehnicieni și în același timp să aibă cunoștințe pentru a pătrunde în institutele de învățămînt superior. De aceea, absolventul trebuie să aibă cunoștințe temeinice de matematică, fizică, chimie, biologie, limbi străine, cunoștințe de limba și literatura română, istorie, geografie etc.

Referindu-ne la locul pe care trebuie să-l ocupe absolventul în producție, ca tehnician, el trebuie să posede o pregătire de cultură generală și de specialitate la un înalt nivel, care să-i permită în viitor să se adapteze cu ușurință unor profesiuni ce se ivesc în condițiile progresului continuu al științei, tehnicii și producției.

Multilateral orientat și cu deprinderi însușite temeinic — deprinderi de întreținere și exploatarea utilajelor, de organizare și planificarea producției, deprinderi de calcul și proiectare ale procesului tehnologic —, absolventul liceului industrial, tehnicianul, poate deveni în timp scurt ajutorul principal al inginerului din producție.

De pildă în cadrul ramurei industriei ușoare, sau a industriei alimentare de care ne ocupăm în materialul de față, în liceele industriale respective se vor pregăti cadre de tehnicieni, colaboratori direcți ai inginerilor, urmînd ca locul lor în producție să fie conturat ca tehnician dispecer, tehnolog, CTC, normator, laborant, proiectant etc.

În cadrul celor două ramuri industriale amintite (ușoară și alimentară), tehnicianul — absolventul liceului industrial —, va contribui în mod nemijlocit la organizarea procesului de producție, la buna funcționare a utilajelor, va urmări realizarea planului de normare tehnică, a planului de calitate a produselor, va verifica respectarea aplicării normelor interne și a standardelor în vigoare, va proiecta produse noi pentru țesături și tricotaje, produse alimentare în industria panificației, conserve-lapte, conserve-carne, produse zaharoase etc. În funcție de locul în producție al viitorului absolvent al liceului industrial și ținînd seama de cerințele actuale ale nivelului tehnicii, de complexitatea utilajelor, de gradul de organizare și specializare al întreprinderilor industriei ușoare și al industriei alimentare, se impune cu necesitate ca viitorul tehnician să aibă o pregătire cît mai cuprinzătoare (multilaterală).

Pentru ca liceele de specialitate ale celor două ramuri industriale să poată asigura pregătirea cadrelor de tehnicieni în lumina Documentelor Congresului al IX-lea al P.C.R., merită o atenție deosebită următoarele probleme: a) profilul liceelor (nomenclatorul specialităților); b) durata de școlarizare a liceelor de specialitate și structura anului școlar; c) conținutul învățămîntului (planuri de învățămînt — raportul între pregătirea de cultură generală, cultură tehnică, de specialitate și instruirea practică, programele școlare, manuale etc.); d) planul de școlarizare (rețeaua școlară); e) organizarea și conducerea liceelor de specialitate (licee industriale pe specialități sau grupuri școlare pentru pregătirea cadrelor de tehnicieni din mai multe ramuri ale economiei naționale).

În legătură cu problemele de mai sus vom sublinia unele aspecte.

1. Considerăm că profilul viitoarelor licee industriale trebuie să pornească de la o cunoaștere reală și profundă a actualelor cerințe ale producției, dar și de

perspectivele dezvoltării ei în fiecare ramură economică.

Cunoscînd locul pe care îl va ocupa tehnicianul în producție, la absolvirea liceului industrial, se vor avea în vedere:

— modul de organizare a producției din diferitele ramuri economice pe întreprinderi în funcție de specialități, de specialitatea cadrelor de muncitori, tehnicieni, ingineri, de atribuțiile acestora ;

— modul de organizare a învățămîntului superior pe secții și specialități, corelînd nevoile de cadre medii cu cele cu pregătire superioară, cerute de producție ;

— eficacitatea muncii desfășurate de tehnicieni, în producție, care să aibă o pregătire largă (multilaterală) și profundă (specializare), corelată pregătirii inginerului, desigur de nivel mediu.

Pregătirea largă (multilaterală), dată în special de cultura generală și cea tehnică, va oferi tehnicianului posibilitatea de a înțelege problemele complexe ale producției din ramura industriei ușoare și a industriei alimentare, de a se adapta la schimbările intervenite datorită modificării uneori a profilului întreprinderilor respective sau în condițiile progresului tehnic continuu (războaie de țesut automate, modernizarea procesului de finisare a produselor textile, tehnologia tăbăcirii pieilor și blănurilor, automatizarea proceselor în industria conservelor — lapte, carne, produse zaharoase etc.).

În legătură cu acest aspect, pregătirea profundă de specialitate, realizată prin temeinice cunoștințe profesionale (de specialitate) îi va permite tehnicianului să rezolve cu competență, la un înalt nivel calitativ, sarcinile pe locul de producție în specialitatea sau sectorul în care lucrează.

De pildă în cele două ramuri industriale (industria ușoară și industria alimentară), la stabilirea specialităților pentru pregătirea cadrelor de tehnicieni să se aibe în vedere obiectivele de mai sus, fără a fi neglijat actualul nomenclator, care indică unele specialități necesare celor două ramuri ale economiei. Exemplu pentru industria ușoară considerăm că pot fi pregătiți tehnicieni în specialitățile : filatori și țesători, tricotori și confecții îmbrăcăminte, finisori produse textile ; tehnologia tăbăcirii pieilor și blănurilor ; pentru industria alimentară : tehnologia extractivă ; morărit — panificație ; tehnologia fermentativă, industrializarea laptelui și cărnii etc.

2) Pentru a asigura viitorilor tehnicieni (absolvenți ai liceelor industriale) o pregătire de cultură generală la nivelul liceelor de cultură generală, precum și temeinice cunoștințe profesionale pentru a da randament sporit în producție sau pentru a-și continua studiile în învățămîntul superior, împărtășim părerea celor care preconizează stabilirea duratei de școlarizare în aceste licee la 5 ani.

Aceasta permite în cadrul planului de învățămînt o eșalonare judicioasă a obiectelor de cultură generală, cultură tehnică generală și de specialitate și o pregătire practică adecvată cerințelor unui tehnician în funcție de locul în producție pe care-l ocupă după absolvire.

Pentru ca pregătirea practică a absolvenților să fie cît mai cuprinzătoare, este necesar ca la intrarea în producție să se asigure un an de stagiu în producție, timp în care absolvenții își completează cunoștințele în cadrul întreprinderilor, familiarizîndu-se cu specificul procesului de producție în care vor lucra ca tehnicieni.

3) Elaborarea planurilor de învățămînt, a programelor și a manualelor școlare, constituie un aspect esențial în pregătirea cadrelor de tehnicieni prin liceele de specialitate.

Conținutul învățămîntului trebuie să se axeze atît pe pregătirea de cultură

generală, la nivelul liceelor de cultură generală, cît și pe pregătirea tehnică de specialitate și practică.

În problema stabilirii unei proporții judicioase în ceea ce privește realizarea celor trei laturi ale pregătirii, considerăm necesar asigurarea următorului raport: cultură generală 46—55%; cultură tehnică și de specialitate 25—30%; pregătire practică în atelier-școală și producție 15—25%. O pregătire temeinică de cultură generală asigură și o pregătire temeinică de specialitate, aceasta avînd nevoie de profunde cunoștințe de matematică, fizică, chimie, geologie etc.

În ce privește pregătirea tehnică și de specialitate, conținutul învățămîntului (în limitele proporției precizate pentru cele două ramuri ale economiei — industria ușoară și alimentară), este necesar să se asigure o corelație cît mai justă între cultura tehnică generală și cultura de specialitate.

Exemplu, pentru specialitățile „finisarea produselor textile" și „tehnologia tăbăcirii pieilor și blănurilor", predarea obiectelor de tehnologie, utilaje și aparate folosite în procesele tehnologice respective, propunem să înceapă din anii II sau III, cînd elevii vor avea însușite problemele generale de chimie în primii ani ai liceului industrial, astfel încît chimia coloranților sau a tananților să fie accesibilă elevilor. În cazul specialității filatură-țesătorie, tehnologia filaturii ar fi indicat să înceapă cu un an mai devreme față de tehnologia țesătoriei, care folosește în procesul de prelucrare a țesăturilor materia primă — firele obținute în procesul tehnologic al filaturii. Sau în ramura industriei alimentare pentru specialitățile „extractive", „fermentative", „industrializarea laptelui și a cărnii", „conserve produse zaharoase" etc., este necesar ca tehnologiile de specialitate să fie precedate de cunoștințe temeinice de chimie și fizică — respectiv să înceapă din anul III și concentrate în anii IV și V. În felul acesta se va asigura pentru ambele ramuri (industria ușoară și industria alimentară) o strînsă concordanță și cu lucrările practice ce se efectuează pentru fiecare specialitate.

Stabilirea judicioasă a ordinii predării cunoștințelor, astfel încît cele de cultură tehnică generală să preceadă pe cele de specialitate, iar acestea (cultura tehnică generală și de specialitate) să fie precedate de cultura generală, face ca în cadrul pregătirii de specialitate să se consolideze și să se dezvolte cultura generală.

Menționăm că liceele industriale din trecut asigurau elevilor acestor școli o pregătire de cultură generală destul de redusă și chiar limitată în specialitate, dar cu o pregătire bună în ce privește instruirea practică. Școlile medii tehnice, care au funcționat de la Reforma învățămîntului (1948) pînă în anul 1955, asigurau o pregătire de cultură generală mai dezvoltată, comparativ cu vechile licee industriale, dar sub aspectul pregătirii practice nu au corespuns cerințelor impuse tehnicianului. Actualele școli tehnice post-medii pregătesc tehnicieni corespunzători cerințelor producției actuale, dar și acestea, uneori, merg pe un profil prea îngust, comparativ cu cerințele mereu crescînde ale tehnicii și științei contemporane și de perspectivă.

Pornind de la aceste considerente, trebuie avut în vedere ca în viitoarele licee de specialitate să se asigure o justă corelație între pregătirea de cultură generală, de specialitate, și instruirea practică. În acest sens se cere ca pregătirea de specialitate teoretică să premeargă pregătirii (instruirii) practice pentru a-i asigura o fundamentare științifică.

În cadrul liceelor industriale din ramura industriei ușoare și a industriei alimentare, este necesar să se efectueze

săptămînal practică în atelierul-şcoală, care să asigure şi o bază teoretică necesară lucrărilor practice, acestea fiind consolidate în luna de practică din vară, la sfîrşitul fiecărui an şcolar.

Este necesar ca în anul V să se prevadă o perioadă de practică în producţie, mai îndelungată în vederea pregătirii proiectului de diplomă, care-i va da elevului de la liceul industrial posibilitatea elaborării (în mod independent) a unei lucrări practice, în care să se concretizeze cunoştinţele şi deprinderile însuşite în perioada celor 5 ani, în spirit creator, strîns legat de sarcinile de perspectivă ale întreprinderii în care va lucra ca tehnician. În felul acesta el îşi va valorifica eforturile sale într-o lucrare utilă, care-i va dezvolta încrederea în forţele sale, legîndu-l şi mai mult de locul în producţie, de specialitatea pe care şi-a ales-o.

La absolvirea liceului industrial, elevii vor susţine examenul de bacalaureat similar liceelor de cultură generală (limba şi literatura română, matematica, fizica sau chimia) şi în funcţie de specialitatea respectivă: tehnologia de specialitate, organizarea şi planificarea întreprinderilor şi susţinerea lucrării de diplomă. În urma acestui examen, considerăm necesară eliberarea diplomei de bacalaureat tehnic, în care să se includă menţiunea „tehnician" în specialitatea în care a fost pregătit.

Pentru a se crea posibilitatea ca şi muncitorii din producţie, absolvenţi ai şcolii generale, să-şi continue pregătirea profesională, opinăm pentru organizarea unor cursuri serale, sau fără frecvenţă, pe lîngă liceele de specialitate.

În scopul asigurării unui învăţămînt deschis, accesibil şi absolvenţilor şcolilor profesionale de 2 şi 3 ani, sîntem de părere ca pe baza unor examene de diferenţă pentru echivalarea unor discipline, absolvenţii acestor şcoli să poată urma cursurile fără frecvenţă sau serale în anii III, IV şi V, la liceele de specialitate. Aceasta este o necesitate obiectivă, deoarece din cercetările efectuate pe teren (convorbiri cu absolvenţii, cu maiştrii în producţie sau cu conducătorii unor întreprinderi, secţii sau sectoare) a rezultat că circa 60—70% dintre absolvenţii şcolilor profesionale intenţionează să studieze sau chiar urmează cursurile serale ale liceului de cultură generală, fie din dorinţa de a-şi completa cunoştinţele în şcoli superioare celor pe care le-au absolvit, fie de a merge mai departe în învăţămîntul superior, pe linia specialităţii în care lucrează în producţie.

4) Pentru asigurarea unei pregătiri corespunzătoare a viitorilor tehnicieni prin liceele de specialitate, considerăm că, în funcţie de planul de şcolarizare, la stabilirea reţelei şcolare să se ţină seama de următoarele cerinţe:

— asigurarea bazei materiale-didactice (clase, laboratoare, cabinete şcolare, cabinete pentru desen, ateliere-şcoală dotate cu aparate şi utilaje, instalaţii, material didactic etc.), la nivelul cerinţelor tehnicii moderne;

— amenajarea de cămine (internate), cantine etc., care să permită şi şcolarizarea elevilor din alte localităţi dintre acei care dovedesc aptitudini pentru specialităţile din nomenclatorul liceelor industriale respective.

5) În funcţie de condiţii şi de posibilităţi, pentru o conducere eficientă precum şi pentru asigurarea desfăşurării în cît mai bune condiţii a procesului de învăţămînt, considerăm că organizarea de „grupuri şcolare" poate rezolva la un nivel mai înalt sarcinile pregătirii viitorilor tehnicieni în liceele de specialitate. Aceasta asigură, în primul rînd, o bază mai bună tehnico-didactică, o conducere unitară, posibilităţi mai mari de colaborare şi schimburi de experienţe între ca-

drele didactice, posibilități mai mari de modernizare (perfecționarea procesului de învățămînt, un sprijin mai deplin din partea întreprinderilor de profil, îndrumare și control mai eficiente din partea Ministerului Învățămîntului și a ministerului de resort).

Din analiza complexității problemelor privind organizarea și funcționarea liceelor de specialitate, rezultă necesitatea studierii lor multilaterale și aprofundate pentru stabilirea științifică a conținutului procesului instructiv-educativ, astfel ca pregătirea viitorilor tehnicieni să fie strîns legată de perspectivele dezvoltării economiei și culturii noastre socialiste în plin avînt.

*Ing. MARGARETA BONTAȘ*
Cercetător științific principal
Institutul de științe pedagogice
București

## Considerații în legătură cu predarea științelor biologice în liceu

Bazele științelor, transmise tinerei generații în școala de cultură generală, nu constituie ceva constant, neschimbător. Ele sînt legate direct de stadiul de dezvoltare al științelor respective, de direcțiile și tendințele dezvoltării lor. De aceea, astăzi, mai mult ca oricînd, se simte nevoia modernizării conținutului diverselor obiecte de învățămînt, modernizare ce are ca scop stabilirea unei anumite concordanțe între conținutul științific al obiectului de învățămînt și progresele științei respective.

Necesitatea menținerii acestei concordanțe derivă din funcția socială de bază a școlii — de a pregăti tînăra generație pentru viață.

Modernizarea programelor școlare poate afecta aspecte parțiale ale conținutului, cînd se scot din programe anumite cunoștințe mai puțin importante sau învechite, pentru a face loc altora, de o mai mare însemnătate. Aceste mici retușuri devin la un moment dat insuficiente. În asemenea momente devine necesară reconsiderarea mai amplă a întregului material de studiu, reînnoirea conținutului său în lumina cuceririlor științei contemporane.

Pentru a determina *conținutul științelor biologice în liceu*, în spiritul modernizării învățămîntului, trebuie să cercetăm în primul rînd, care sînt liniile principale de dezvoltare ale biologiei contemporane și în al doilea rînd situația concretă a predării disciplinelor biologice în liceu, pe baza cunoștințelor însușite în școala generală și în funcție de scopul pe care îl urmărim.

Prin dezvoltarea actuală a științelor biologice apare evident faptul că aplicarea largă a metodelor de cercetare experimentală, apariția unor ramuri științifice limitrofe ca biofizica, biochimia, biomatematica etc., aplicarea metodelor cibernetice etc. și-au pus amprenta pe aproape toate disciplinele biologice. Descrierea este îmbinată din ce în ce mai mult cu explicarea cauzală, studierea formelor este însoțită de cercetarea proceselor care au dus la apariția lor. Cu alte cuvinte, staticul este înlocuit cu dinamicul. Ramuri ale biologiei ca fiziologia vegetală și animală, ecologia, genetica etc. își găsesc o largă dezvoltare în zilele noastre, datorită nu numai perfecționării necontenite a tehnicii de cercetare, ci, mai ales, necesităților crescînde de a explora

legităţile organismului viu, necesităţii izvorîte din practică.

În ceea ce priveşte situaţia predării disciplinelor biologice în liceele teoretice, se impun cîteva constatări de ordin general:

1. Deşi timpul afectat studierii cunoştinţelor biologice poate fi considerat ca suficient, cercul de probleme studiat de elevi este relativ limitat. Acest fapt se datoreşte, în primul rînd, aplicării excesive a concentrismului în predarea acestor discipline.

Tematica predării botanicii, a zoologiei şi a altor discipline biologice sînt aproape identice în şcoala generală şi în liceu. Diferenţa de nivel care ar justifica acest concentrism exagerat se manifestă mai ales în amănunte morfologice (externe şi interne), amănunte ce se introduc în programele şcolare de liceu.

Pentru a ilustra aceasta, dăm unele exemple.

Iată cum este tratată tema „*Structura internă a tulpinii*" la clasa a V-a şi la clasa a IX-a.

*La clasa a V-a:*

„Pentru a ne putea da seama cum este alcătuită tulpina de rapiţă în interiorul ei, să tăiem o bucăţică dintr-o tulpină de rapiţă de-a curmezişul..., s-o privim la microscop. Pe dinafară, vom observa o pieliţă subţire, *epiderma*. Sub epidermă urmează, ca şi la rădăcină, o parte de culoare mai deschisă, numită *scoarţă*. Sub scoarţă se găsesc *vasele lemnoase* şi *vase liberiene*, care sînt grupate în mănunchiuri. Spre deosebire de rădăcină, fiecare mănunchi este alcătuit din vase lemnoase şi vase liberiene". (Botanica, clasa a V-a, ed. 1965, p. 20).

*La clasa a IX-a.* După ce se prezintă structura primară a tulpinii, se spune mai departe:

„La plantele perene şi în special la arbori, structura primară se menţine numai cîteva luni de la încolţirea seminţei, fiind înlocuită cu ţesuturi care provin din zone formative (straturi generatoare) secundare. Ca şi la rădăcină, în tulpină activează aceleaşi zone generatoare: una se găseşte în scoarţă, numită *felogen sau zona suberofelodermică*, iar alta în cilindrul central numită *cambiu* sau *zona generatoare libero-lemnoasă*.

— Din felogen se formează spre exteriorul scoarţei suberul, iar spre interior *scoarţa secundară* sau *felodermul*.

Aceste ţesuturi înlocuiesc epiderma şi o parte a scoarţei primare.

— Din zona generatoare libero-lemnoasă *(cambiu)* din cilindrul central se formează la exteriorul ei liber secundar, iar spre interior lemn secundar şi raze medulare de parenchim". (Botanica, clasa a IX-a, ed. 1965, p. 42—43).

*Un alt exemplu, luat tot din botanică*, poate fi urmărit la tema ciuperca „*Rugina-grîului*", la clasa a V-a şi la clasa a IX-a.

*Exemple luate din zoologie.*

*Înmulţirea la amfibieni* (batracieni).

*La clasa a VI-a:*

„Primăvara şi vara se aude de departe orăcăitul broaştelor. El este produs de coardele vocale, care se găsesc în laringe. Masculii au de o parte şi de alta a capului 2 saci membranoşi ce se deschid în fundul gurii. Ei se umplu cu aer, devenind adevărate camere de rezonanţă. Orăcăitul lor zgomotos şi continuu se produce în timpul înmulţirii. Pe la începutul lunii aprilie, broasca depune un mare număr de ouă. Ouăle ei sînt mici, rotunde, transparente, şi în mijloc au un punct negru. Aceste ouă sînt învelite şi unite la un loc de o materie gelatinoasă care le apără. Din ouă ies larve, numite *mormoloci*, care au înfăţişarea unui peşte mic.

Mormolocul are corpul subţire, lipsit de membre, şi o coadă lungă, turtită lateral, înconjurată de o înotătoare membranoasă. Pe părţile laterale ale gîtului are nişte fire ramificate formate din încreţiturile pielii, numite branhii, cu care

respiră. Mai întîi apar picioarele dinapoi, apoi cele dinainte. Branhiile externe dispar, în timp ce se dezvoltă plămînii, iar coada se resoarbe pînă la dispariție și astfel mormolocul devine broască obișnuită. Transformările acestea prin care trece mormolocul de broască, de la ieșirea din ou pînă ajunge să semene cu părinții, se numește *metamorfoză*".

*Aceeași chestiune tratată la clasa a IX-a (X).*

*„Înmulțirea.* La broască sexele sînt separate. În timpul reproducerii aproape toată cavitatea generală a femelelor este plină de ouă mici, negre, care sînt eliminate prin două oviducte care se deschid în cloacă. Oviductele secretează în jurul ouălor o substanță gelatinoasă, transparentă, protectoare, care le face ușoare, astfel că le putem vedea aproape la suprafața apei, unde pot fi încălzite ușor de razele soarelui. Fecundația este externă. Din ouă se dezvoltă larve numite *mormoloci*. Aceștia se deosebesc de adulți nu numai prin forma lor, dar și prin multe particularități de structură internă.

La început corpul mormolocului este fusiform, terminat printr-o coadă turtită lateral și mărginită de o înotătoare codală membranoasă. Larva are o mică linie laterală. Pe părțile laterale ale gîtului se află cîte trei branhii externe în formă de fire ramificate și înapoia fiecărei branhii se află cîte o crăpătură branhială.

Pe fața ventrală, imediat înapoia gurii, mormolocul are două organe adezive (ventuze) cu care se prinde de corpurile din apă.

După vreo 15 zile, sub piele se dezvoltă *branhii interne* într-o cavitate ce comunică cu gura, care sînt acoperite de un *opercul*. Cavitatea în care se găsesc branhiile interne comunică cu exteriorul printr-un *orificiu branhial*. Mormolocul închide și deschide mereu gura. Apa pătrunde, scaldă branhiile și iese printr-un orificiu, pe partea stîngă a corpului.

O dată cu această transformare încep să apară și membrele; în primul rînd apar membrele posterioare, care folosesc la înotat, apoi apar cele anterioare. Mai tîrziu, orificiul branhial se închide și din porțiunea anterioară a tubului digestiv se formează plămînii. Respirația branhială este înlocuită acum cu cea pulmonară și cutanee. Coada, încetul cu încetul, se resoarbe, linia laterală dispare, intestinul se scurtează, inima se împarte în două auricule și un ventricul. Mormolocul devine astfel broscuță, după ce a trecut prin numeroase transformări. Deci, dezvoltarea broaștei se face prin *metamorfoză*". (Zoologia, clasa a IX-a, ed. 1964, p. 127—129). Un alt exemplu îl constituie tema „Insectele" la clasa a VI-a și la clasa a IX-a (X).

Aceste exemple ne dovedesc că în școala generală se dau noțiuni suficiente, pe baza cărora putem ca mai tîrziu, în liceu să formulăm teme cu conținut general pe care să-l completăm, și să-i dăm interpretările legice ale dezvoltării plantelor și animalelor în general.

2. Principiul incontestabil just, conform căruia nu se pot face generalizări și nu pot fi formulate legi, fără suportul de fapte necesar și suficient, este aplicat în liceu într-un mod arbitrar și anume: 2—3 ani se studiază fapte, iar în ultima clasă se fac generalizări și teorii. Acest sistem duce la fragmentarea cunoștințelor, la lipsa lor de unitate, la nerespectarea logicii științifice, ceea ce nu stimulează în măsura necesară procesul de dezvoltare a gîndirii. Mai mult, în cadrul studierii biologiei generale se constată că faptele acumulate în anii precedenți nu sînt suficiente sau sînt nesemnificative pentru demonstrarea tezelor biologice enunțate și intervine necesitatea adăugirii de noi fapte din domeniul anatomiei comparate, al embriologiei, al paleontologiei etc.

Fiind puși în situația de a memora un noian de fapte și termeni fără o utilitate evidentă, interesul pentru aceste discipline scade, iar procesul de reținere al acestor cunoștințe este nesatisfăcător — întrucît acestea fac apel mai mult la memorie și mai puțin la judecata elevilor.

Această stare de fapt se manifestă nu numai în țara noastră, ci și în multe alte țări. Iată de ce problema determinării conținutului disciplinelor biologice în școală este viu dezbătută în zilele noastre. Desigur, necesitatea modernizării conținutului disciplinelor biologice nu este încă un fapt unanim recunoscut. Unii continuă să susțină că acest conținut este bun și sînt necesare doar unele perfecționări metodice care să permită realizarea optimă a acestui conținut. Alții cer schimbarea radicală a conținutului și aceștia din urmă devin din ce în ce mai numeroși. Ca dovadă, această problemă a figurat și pe ordinea de zi a Consfătuirii internaționale privind îmbunătățirea predării științelor naturale în școală, consfătuire ce a avut loc în R.D.G., în cursul anului 1964.

Cei care preconizează schimbarea conținutului predării științelor biologice în liceu susțin păreri diferite în ceea ce privește direcția concretă în care ar trebui să se realizeze aceste schimbări. Unii sînt adepții unui curs unic de biologie în liceu, în cadrul căruia să se dezbată problemele și legitățile de bază ale lumii vii, cu exemplificările concrete ce se impun: alții susțin necesitatea introducerii unor discipline noi cum ar fi de pildă cea de „fiziologie vegetală cu elemente de microbiologie" etc.

Este interesant de remarcat că primul punct de vedere enunțat și-a găsit o realizare concretă.

Astfel, în R.S.F. Iugoslavia, în liceu s-a renunțat la împărțirea materialului de studiu în botanică, zoologie etc. și s-a trecut la studierea unui curs unitar de biologie, repartizat pe trei ani de studiu.

În alte țări, deși nu s-au făcut deocamdată asemenea schimbări profunde, se simte totuși tendința ca în cadrul disciplinelor tradiționale să se dea elevilor alături de cunoștințele de morfologie, anatomie și sistematică, mai multe elemente de fiziologie, ecologie, biogeografie și biochimie.

Astfel, de pildă, în manualul de zoologie pentru ultima clasă a liceului din Franța — manual întocmit pe baza principiului sistematic — își găsesc loc și asemenea lecții ca: parazitismul, mediul de viață acvatic; adaptarea insectelor la diferite moduri de hrănire; adaptările păsărilor, adaptarea mamiferelor la diverse moduri de hrănire și tipuri de locomoție, animale fosile etc.

În manualele de botanică și zoologie din Belgia găsim cîte un capitol rezervat noțiunilor de fitogeografie și de zoogeografie.

Este deosebit de interesant manualul de științe naturale elaborat pentru anul pregătitor în vederea trecerii în învățămîntul superior — în Franța — care sintetizează o serie de cunoștințe biologice de bază.

— Planul general de organizare al unei viețuitoare (un vertebrat și o plantă cu flori).

— Noțiuni de biochimie și de biofizică.

— Celula (vegetală și animală).

— Țesuturile (vegetale și animale).

— Elemente de anatomie și fiziologie animală (organe și funcții de nutriție, organe și funcții de relație, unitatea organismului).

— Elemente de fiziologie vegetală (necesitățile plantelor verzi, fotosinteza, importanța plantelor verzi, nutriția heterotrofă la plante, respirația, organisme vegetale anaerobe).

— Elemente de biologie generală (reproducerea la animale și la plante, mecanismul eredității).

Concluzii :

În ceea ce ne privește, considerăm că ideea unui „curs unic de biologie" este cea mai potrivită fazei actuale. Concepția unui astfel de curs permite modernizarea biologiei, ca obiect de învățămînt în orice etapă, fără a produce perturbări în structura generală a acestei discipline.

De asemenea, conținutul corespunde în mai mare măsură cerințelor actuale în formarea culturii generale a tinerei generații.

Avînd în vedere că această orientare este nouă pentru școala noastră, considerăm că sînt necesare discuții cît mai ample în ceea ce privește problemele concrete și principiale ale acestui sistem, pentru ca el să poată fi aplicat cu cele mai bune rezultate în școala noastră.

În cele ce urmează, prezentăm un proiect de programă pentru licee și rugăm cadrele didactice din învățămîntul mediu (licee și școli tehnice), precum și pe cele din învățămîntul superior, ca după consultare, să ne trimită * și nouă părerile și propunerile ce le găsesc necesare în legătură atît cu propunerile noastre, cît și cu programa.

## CURS UNIC DE BIOLOGIE GENERALĂ

### Proiect de programă pentru licee

— Introducere
  — Locul biologiei în sistemul științelor naturii.
  — Obiectul și importanța biologiei ca știință.
  — Metode, mijloace și procedee de cercetare în biologie.
  — Ramurile biologiei și interdependența lor.
— Materia vie
  — Proprietățile materiei vii :
    a) Proprietăți fizice.
    b) Proprietăți chimice (compoziția chimică).
    c) Proprietăți fiziologice.
  — Influența radiațiilor asupra materiei vii.
  — Influența undelor sonore asupra materiei vii.
  — Influența substanțelor chimice asupra materiei vii.
  — Influența factorilor din spațiul cosmic asupra materiei vii.
— Deosebirile dintre materia vie și materia nevie.
— Unitatea materiei în Univers.
— Noțiuni generale asupra istoriei pămîntului, Era precambriană, Era paleozoică, Era mezozoică, Era neozoică (Evenimentele geologice importante, condițiile de mediu și climat ; caracteristicile viețuitoarelor din era respectivă — cîteva fosile caracteristice).
— Originea vieții pe pămînt :
  — Teoriile neștiințifice cu privire la originea vieții.
  — Condițiile fizico-chimice și de mediu geografic care au favorizat apariția vieții.
  — Ipoteze moderne cu privire la originea vieții.
— Virusurile.
— Celula, element morfoanatomic, fiziologic și genetic organizat al materiei vii :
  — Structura celulei — la plante și la animale.
  — Diviziunea celulei.
  — Proprietățile osmotice ale celulei.
  — Celula ca sistem dinamic (metabolismul celular).
— Celula, element de sine stătător.
  — Organisme monocelulare — plante și animale.
— Celula, element diferențiat participant la viața unui organism pluricelular (metafite și metazoare).

* Institutul de științe pedagogice, str. Sfinții Apostoli nr. 14, București.

— Țesuturi : țesuturile vegetale și țesuturile animale.
— Organ, sistem de organe, aparat, organism.
— Noțiunea de individ (plantă și animal).
— Morfologia externă a organismelor :
  — Forme simetrice și asimetrice — la plante și animale.
  — Tipul sesil și locomotor — la animale.
— Funcțiile de relație ale organismelor :
  — Sensibilitate și excitabilitate ; excitant, excitație ; reacția organismului.
  — Tropismele și nastiile la plante.
  — Excitabilitatea la animale ; arc reflex ; act reflex ; reflexe necondiționate ; reflexe condiționate ; instincte, tipuri de sistem nervos ; organe de simț.
— Metabolismul, asimilație și desasimilație.
— Nutriția organismelor :
  — Nutriția autotrofă :
    — chimiosinteza,
    — fotosinteza,
    — protosinteza.
  — Nutriția heterotrofă :
    — *la plante*
      — saprofitism,
      — plante carnivore.
    — la animale
      — erbivore (vegetariene),
      — carnivore,
      — omnivore.
— Respirația organismelor :
  — Respirația aerobă — la plante și la animale.
  — Respirația anaerobă — la plante și la animale
— Circulația, proces de transport a substanțelor.
— Excreția, proces de eliminare a produșilor metabolici nefolositori organismului.
— Înmulțirea, proces de menținerea și perpetuarea speciei :
  — Înmulțirea asexuată la plante și animale.
  — Celulele sexuale (gameții).
  — Fecundația, etapă superioară a înmulțirii sexuate :
    — oul
    — dezvoltarea embrionară a organismului ; formarea foițelor embrionare ;
    — formarea țesuturilor, organelor, sistemelor de organe și aparatelor.
— Dezvoltarea postembrionară a plantelor și animalelor și stadiile ei.
— Creșterea, dezvoltarea și regenerarea. Îmbătrînirea și moartea.
— Hormonii și rolul lor în dezvoltarea organismelor :
  — Rolul fitohormonilor în dezvoltarea plantelor.
  — Rolul hormonilor în dezvoltarea și stabilirea unității organismului animal.
— Ereditatea și variabilitatea. Noțiuni de genetică.
— Organismul ca un tot unitar (integrarea nervoasă și umorală ; unitatea dintre structură și funcție, autoreglarea).
— Mediul și legile dezvoltării lumii vii :
  — Mediul abiotic și biotic. Influența lor asupra organismelor și adaptarea lor la mediu.
  — Unitatea dintre organism și mediu.
  — Specia ; formarea și mecanismul evoluției acesteia.
  — Selecția naturală.
  — Procese biologice explicate prin selecția naturală :
    — *delimitarea speciilor ca unități sistematice ;*

— divergența caracterelor ;
— perfecționarea lumii organice;
— convergența caracterelor ;
— culori protectoare și de prevenire ;
— mimetismul ;
— adaptarea la întuneric ;
— adaptarea plantelor la polenizarea încrucișată și directă.
— Selecția artificială.
— Succesele obținute în cultura plantelor și creșterea animalelor, în țara noastră.
— Noțiuni de sistematică :
— Obiectul și importanța sistematicii ca știință biologică.
— Clasificarea artificială și clasificarea naturală.
— Principalele unități sistematice și definirea lor (regn, subregn, încrengătură, clasă, ordin, familie, gen, specie, varietate, rasă, soi).
— Clasificarea și caracteristicile generale ale plantelor :
I. Talofite :
— bacterii
— alge
— ciuperci
— licheni
II. Cormofite :
— lipsite de flori (sporofite)
— briofite
— criptogame vasculare
— cu flori (spermatofite)
— gimnosperme
— angiosperme.
— Noțiuni de fitogeografie.
— Principalele plante arboricole și de cultură din țara noastră.
— Figuri de biologi români care au lucrat în domeniul botanicii.
— Originea și evoluția metafitelor. (Dezvoltarea istorică a plantelor).
— Plante fosile și forme de tranziție actuale în sprijinul evoluției plantelor.
— Clasificarea și caracteristicile generale ale animalelor.
I. Animalele unicelulare :
— Protozoarele.
II. Animalele pluricelulare (Metazoarele) :
— spongieri, celenterate, viermi, moluște, artropode, echinoderme, urocordate, cefalocordate, vertebrate.
— Noțiuni de zoogeografie.
— Figuri de biologi români care au lucrat în domeniul zoologiei.
— Originea și evoluția metazoarelor. (Dezvoltarea istorică a animalelor).
— Animale fosile și forme de tranziție actuale în sprijinul evoluției animalelor.

*Anatomie și fiziologie comparată :*

— Sistemul nervos în seria animală, inclusiv omul.
— Organele de simț în seria animală, inclusiv omul.
— Digestia și aparatul digestiv în seria animală, inclusiv omul.
— Respirația și aparatul respirator în seria animală, inclusiv omul.
— Circulația și aparatul circulator în seria animală, inclusiv omul.
— Excreția și aparatul excretor în seria animală, inclusiv omul.
— Originea și evoluția omului.
— Unitatea și diversitatea lumii vii.
— Deosebiri între plante și animale.

*Cadrul natural al vieții :*

— Relațiile dintre organisme.
— Relațiile dintre plante :
— colonia
— simbioza
— parazitismul
— semiparazitismul.
— Relațiile dintre animale :
— colonia
— societățile de animale
— comensualismul
— mutualismul

— simbioza
— animale carnivore
— parazitismul
— mijloacele de apărare și atac la animale.

— Relațiile dintre plante și animale:
— florile și animalele
— animalele, factor de răspîndire a plantelor
— simbioza dintre animale și plante
— animale erbivore
— mijloace de apărare la plante
— animale care subminează organismul plantelor
— plante care subminează organismul animalelor.

*Biocenoze:*

— Ecosistemul (organism și mediu)

— Lacul
— Marea
— Stepa
— Pădurea
— Zona alpină
— Peștera

} cu variațiile provocate de latitudine și altitudine

— Influența omului asupra transformării naturii (cu referințe și la țara noastră).

— Utilizarea substanțelor chimice și radioactive în biologie (agricultură, medicină).

*Istoria dezvoltării biologiei*

— Dezvoltarea biologiei din antichitate pînă în secolul al XVIII-lea.
— Dezvoltarea biologiei în secolul al XVIII-lea și prima jumătate a secolului al XIX-lea. Lucrările lui Linné, Lamarck, Cuvier.
— Teoria evoluționistă a lui C. Darwin.
— Condițiile în care a fost elaborat darvinismul (situația economică și socială din Anglia în prima jumătate a secolului al XIX-lea; călătoria lui C. Darwin în jurul lumii. Operele principale ale lui Darwin).
— Curente în biologie în secolul al XX-lea.
— Biologi români care au activat în diferite ramuri ale biologiei în afară de botanică și zoologie.

*ECATERINA CSENGERI,*
*ION C. VOICULESCU,*
*DIMITRIE D. ROMAN*
cercetători la Institutul de științe pedagogice

# Organizarea, conţinutul şi metodica consiliului pedagogic

Consiliul pedagogic reprezintă principala formă de coordonare a tuturor activităţilor din şcoală. Ca atare, el integrează într-o viziune unitară şi preocupările comisiilor metodice şi a altor colective din şcoală, analizînd aportul acestora la promovarea noului, a valorosului în muncă.

Ţinînd seama de sarcinile ce-i revin şi bazaţi pe asistenţe la peste 40 consilii pedagogice din şcoli, aparţinînd regiunilor Braşov, Ploieşti, Mureş Autonomă-Maghiară, între anii 1960—1965, încercăm să abordăm cîteva din problemele pe care le ridică organizarea, conţinutul şi metodica muncii consiliului pedagogic, generalizînd astfel experienţa înaintată. În afară de asistenţă, am purtat discuţii cu directorii de şcoli, întruniţi la cursuri şi instructaje, am cercetat documentele consiliilor pedagogice din multe şcoli vizitate şi am participat la consfătuiri consacrate ridicării eficienţei muncii în acest domeniu.

Întrucît componenţa consiliului pedagogic dintr-o şcoală, în raport cu alte colective metodice, întruneşte tot personalul didactic, această formă de activitate exercită o influenţă generală, în problemele instructiv-educative.

Principalele sarcini ale acestui organ, desprinse din studierea activităţii sale pe teren, sînt :

— Coordonarea muncii şcolare în ansamblu (planuri, directive, orientări menite a realiza unitatea de vederi în principalele probleme şcolare).

— Popularizarea experienţei înaintate şi combaterea lipsurilor tipice.

— Analiza muncii (periodică, tematică, anuală).

— Formularea de propuneri şi stabilirea de măsuri obligatorii pentru întregul personal al şcolii.

Sursa şi conţinutul activităţii sînt determinate de documentele de partid, de ordinele Ministerului Învăţămîntului, de dispoziţiile, instrucţiunile sau scrisorile metodice ale secţiilor de învăţămînt, de rezoluţiile consfătuirilor cadrelor didactice şi de realitatea concretă din fiecare şcoală. Felul cum se sintetizează acestea în planul de muncă al consiliului pedagogic dintr-o şcoală, astfel încît să imprime întregii activităţi eficienţă mărită, atestă maturitatea pedagogică a colectivului de conducere, reprezintă orientarea în perspectivă pe problemele de prim ordin, ce stau în atenţia cadrelor didactice respective.

Din punct de vedere organizatoric, Regulamentul şcolilor de cultură generală precizează că într-o lună are loc o singură şedinţă de consiliu pedagogic sau de comisie

metodică. În cazuri excepționale (prelucrarea unor dispoziții urgente, examinarea unor cazuri grave de indisciplină etc.), directorul școlii poate convoca ședințe extraordinare ale consiliului pedagogic.

Raportat la ansamblul muncii metodice, de obicei, se simte nevoia generală a cinci ședințe ordinare de consiliu pedagogic: una la începutul anului școlar, cînd se discută planul muncii de perspectivă și se stabilesc sarcinile în toate compartimentele de activitate, altele de analiză a muncii la încheierea fiecărui trimestru, o ședință finală de încheiere a anului școlar. Firește că ședințele extraordinare, în medie cel mult una pe trimestru, și numai dacă e nevoie, vin să sporească numărul celor ordinare.

Din practica școlilor reiese că excesul de ședințe în acest domeniu reprezintă o slăbiciune organizatorică și lipsă de operativitate în îndrumare. În genere, ședințele consiliilor pedagogice se țin cu participarea tuturor cadrelor școlii, însă în unele unități mari, cu secții de zi și serale sau toate ciclurile de învățămînt, unele ședințe — mai ales cele de analiză trimestrială a muncii — se pot organiza pe cicluri și secții (de zi și serale).

În practica școlară sînt următoarele tipuri de ședințe: a) discutarea și definitivarea planurilor de muncă; b) analiza diferitelor aspecte ale muncii (trimestriale, periodice sau anuale); c) ședințe extraordinare.

Activitatea unui consiliu pedagogic trebuie să aibă perspectivă largă și continuitate. În funcție de rezultatele și lipsurile din anul precedent se fixează la început de an tematica ședințelor ordinare ale consiliilor pedagogice din fiecare școală. În prima ședință se prelucrează planul de muncă anual, care este întocmit de colectivul de conducere și definitivat de membrii consiliului, în funcție de cerințele concrete ale școlii. Chiar tematica consiliului pedagogic reprezintă un capitol al planului anual de muncă.

Într-o școală din regiunea Brașov, analiza muncii la sfîrșit de an a scos în relief rezultatele bune privind exprimarea scrisă și orală a elevilor, precum și a deprinderilor acestora de comportare civilizată. Totodată a explicat factorii care au contribuit la obținerea acestor realizări, a semnalat și unele lipsuri. Întrucît problemele deficitare erau deosebit de importante, în planul de muncă al noului an școlar s-au prevăzut măsuri care să contribuie la combaterea acestor lipsuri. Astfel la capitolul „Asigurarea calității procesului instructiv" s-au dat indicații metodice învățătorilor și profesorilor cum să *solicite la lecții gîndirea elevilor, făcînd apel la înțelegere nu la memorare*, s-au precizat căile cele mai eficace în vederea formării unei juste concepții despre lume. La capitolul „Munca comisiilor metodice" s-au sugerat teme de dezbătut, studii de întreprins în legătură cu aceleași probleme. Nici capitolul „Munca cu părinții" n-a fost lipsit de prevederi pentru diriginți, în sensul de a solicita sprijinul familiei în combaterea învățării mecanice de către elevi a cunoștințelor și în ceea ce privește tematica unor ședințe cu părinții, consacrate evitării contradicțiilor dintre concepția științifică și cea neștiințifică despre lume și viață, în relațiile cu elevii.

Prima ședință de consiliu pedagogic, în care s-a analizat și definitivat planul anual de muncă a școlii, a pornit de la realizările și lipsurile anului precedent. În cuvîntul lor, participanții au venit cu prețioase contribuții menite a defrișa terenul pe care se duce acțiunea de înlăturare a lipsurilor semnalate. O dată definitivat planul, lucrările nu au fost lăsate să decurgă de la sine. S-a fixat, ca obiectiv principal de analiză a muncii, modul cum asimilarea cunoștințelor trebuie să se facă pe baza înțelegerii logice a cunoștințelor. În acest sens, comisiile metodice au efectuat sondaje, colectivul de conducere și-a orientat asistențele la ore mai ales pe surprinderea acestui aspect.

Firește că, într-un trimestru, nu se urmărește numai realizarea obiectivelor indicate, dar acestea le-am socotit centrale. Probleme ca: notarea ritmică a elevilor, controlul sistematic al temelor pentru acasă, vizitarea tuturor elevilor la domiciliu etc., fac obiectul controlului permanent, incluzîndu-se în planul de muncă. Arătînd cum este orientată ședința de tipul prelucrării planului de muncă, am anticipat în chip necesar cîte ceva din conținutul ședințelor de analiză trimestrială a muncii.

În privința celui de-al doilea tip de ședințe ale consiliului pedagogic sînt de lămurit o seamă de probleme. În practica întîlnită prin școli, acest tip de ședință este rezolvat în cel puțin trei moduri diferite, între care sînt diferențe calitative sensibile.

O primă soluție este aceea ca la încheierea trimestrului să se citească în fața consiliului pedagogic darea de seamă, întocmită de către conducerea școlii, în vederea înaintării ei la secția de învățămînt, căreia școala îi este subordonată. Această modalitate e cea mai răspîndită.

O a doua cale constă în citirea dării de seamă, solicitată de secția de resort, pe două-trei probleme, mereu altele în fiecare trimestru, probleme urmărite pe întreg raionul, în vederea tragerii unor concluzii temeinice.

O a treia modalitate de rezolvare a conținutului unei ședințe de analiza muncii constă în selectarea a două-trei probleme din darea de seamă generală, întocmită pentru secția de învățămînt și adîncirea lor în funcție de planul de muncă al școlii, deci de necesitățile acute ale unității respective de învățămînt, în etapa analizată.

Socotim ca total necorespunzătoare analiza muncii făcută pe baza lecturii dării de seamă generale; întrucît în felul acesta problemele ajung să se niveleze ca importanță. De aceea, în general, astfel de ședințe care ridică prea multe probleme suferă de lipsa de idei și se termină fără adoptarea unor măsuri eficiente pentru îmbunătățirea procesului instructiv-educativ din școală. Uneori secțiile de învățămînt indică din timp două-trei probleme mai importante asupra cărora se cer dezbateri vii în colectivele didactice. Sintetizarea la nivelul secției a acestor dezbateri se răsfrînge pozitiv asupra tuturor școlilor, prin concluziile și măsurile stabilite în perspectivă și discutate la nivelul ședințelor cu directorii sau în consfătuiri tematice.

Menționăm că aceasta nu împiedică fiecare școală să atace și problemele ei acute, atunci cînd ele nu coincid cu cele indicate de secție pentru analiză. Am întîlnit la unele secții de învățămînt raionale indicația ca școlile să adîncească într-un trimestru una-două din următoarele probleme:

**„Cauzele rămînerii în urmă la învățătură și căile combaterii lor", „Colaborarea rodnică a cadrelor didactice cu organizațiile de copii și tineret", „Căi de stimulare a cunoașterii temeinice a elevilor de către cadrele didactice", „Depistarea și generalizarea experienței didactice înaintate de către conducerea școlii", „Stimularea studiului individual al elevilor", „Activizarea gîndirii școlarilor în procesul de învățămînt", „Succesele dobîndite pe linia realizării disciplinei conștiente", „Metode folosite cu succes în educația estetică a elevilor", „Căi de sporire a eficienței lecției la învățămîntul seral"** etc.

Cînd nu se cere din partea secțiilor de învățămînt oglindirea expresă numai a unor probleme, este bine ca școlile să-și întocmească dările de seamă pe baza indicațiilor primite, urmînd ca în consiliul pedagogic să se dezbată două-trei probleme considerate deosebit de importante, în etapa respectivă.

Priceperea unui colectiv de conducere, în frunte cu directorul școlii, se manifestă în surprinderea verigilor principale ale muncii din fiecare trimestru școlar. Această pricepere este rezultatul unui studiu multilateral și a unei selecții a problemelor în

ordinea importanței și a urgenței lor. Acest mod de desfășurare a unei ședințe de analiză a muncii este, după părerea noastră, cel mai bun. Superioritatea constă în faptul că problemele dezbătute sînt puține, dîndu-se posibilitatea să se facă o analiză profundă a problemelor discutate.

Ședințele trimestriale de analiza muncii se încheie, de obicei, cu discutarea prevederilor de activitate pe trimestrul următor, evitîndu-se planificarea de ședințe separate în acest scop.

Consiliul pedagogic de sfîrșit de an ridică probleme specifice, analizează, în principal, rezultatele procesului instructiv-educativ, explică cauzele care au determinat succesele și se desprind sarcinile raportate pentru anul următor, în vederea lichidării lipsurilor semnalate. Analiza făcută cu acest prilej trebuie să dea cadrelor care au muncit satisfacția recunoașterii activității lor creatoare, iar celor cu deficiențe în muncă să le indice căile de îndreptare a lipsurilor semnalate. Caracterul principal al acestui consiliu constă în deschiderea unei perspective mobilizatoare muncii din anul viitor. În acest scop conducerea școlii se pregătește din timp, argumentîndu-și afirmațiile cu exemple din lucrările elevilor, cu rezultatele sondajelor pe problemele urmărite, cu constatări de la asistențele proprii la diferite activități etc. Nu este cazul să se confunde, mai ales acest consiliu cu întocmirea documentelor de încheiere cifrică a anului școlar. Directorii cu experiență încheie în prealabil aceste lucrări pe cicluri școlare și discută în consiliul pe întreaga școală problemele mari ale modului îndeplinirii planului de muncă al școlii.

Cel de-al treilea tip de ședințe ale consiliului pedagogic sînt cele extraordinare. E necesar să precizăm că „extraordinarul" trebuie înțeles în sens de neprevăzut. Bunăoară, dacă în școală s-a descoperit o gravă abatere disciplinară (furt, huliganism etc.) ea se încadrează în neprevăzut; tot aici se încadrează prelucrarea unor dispoziții urgente, cum sînt de pildă, aplicarea unor programe de tranziție, prelucrarea noului regulament școlar, organizarea practicii elevilor în producție etc. În cazul că directorul constată în catalog, după o lună de cursuri, că sînt puțini elevi cu cîte o singură notă, la majoritatea materiilor sau altădată că în unele clase sînt multe absențe nemotivate, ori cazuri de neefectuarea sistematică a temelor pentru acasă etc., nu putem spune că astfel de fapte se încadrează în „neprevăzut".

În primul rînd, un bun și complet plan de muncă, prelucrat la începutul anului, include toate aceste probleme și previne lipsurile. În al doilea rînd, controlul operativ al conducerii școlii preîntîmpină din vreme adîncirea alarmantă a unor lipsuri, încît ele să nu mai constituie motiv de dezbatere în consilii pedagogice extraordinare.

Se întîlnesc școli care într-un an au avut numai consilii pedagogice ordinare, dar temeinic organizate și a căror activitate s-a desfășurat în condiții bune. De asemenea, am găsit școli în care numărul consiliilor extraordinare a depășit pe cele ordinare, iar rezultatele muncii lor erau slabe. Deci, numărul mare al ședințelor nu e un semn de îndrumare competentă a muncii, ci, dimpotrivă.

Mai sînt, totuși, probleme care pot constitui obiectul unor alte ședințe în cursul trimestrelor. Ele sînt consacrate orientării recapitulării finale sau pregătirii maturității, organizării vacanțelor, a sărbătoririi centenarului etc.

În parte, unele școli suplinesc necesitatea acestor ședințe, transferîndu-le la nivelul comisiilor metodice (recapitularea finală) sau a unor ședințe de lucru numai cu anumite cadre (cele antrenate la pregătirea maturității), precum și prin îndrumarea operativă pe teren, realizată de conducerea școlii.

În privința legăturii posibile între temele dezbătute în consiliile pedagogice e necesară o precizare. Arătam mai înainte că eficiența muncii consiliului rezidă și în asigurarea unei continuități în cadrul său. Această continuitate trebuie înțeleasă în sensul de a nu se reveni asupra aceleiași probleme cel puțin doi ani, adică temele ședințelor să se planifice progresiv fără reveniri de la un trimestru la altul. Necesitatea deselor reveniri atestă simpla răscolire a problemelor, nu rezolvarea lor eficientă.

Între tematica comisiilor metodice și cea a consiliilor există o corelație. De exemplu, în școala în care s-a dezbătut problema ridicării nivelului elevilor la învățătură, activitatea comisiilor metodice a fost astfel coordonată încît din perspectiva fiecărei comisii s-au obținut date relative la folosirea cu succes a unor procedee noi în predare, promovarea unor căi de activizare eficientă a elevilor etc.

Acest mod de lucru reprezintă o întărire a muncii metodice în școală, o concentrare a ei pe obiective restrînse care să asigure eficiența ei. De aceea, un ochi format descifrează în planul anual de muncă al unei școli existența unor linii de perspectivă, care să coreleze compartimentele muncii metodice și să le dea o finalitate operativă. În cele mai multe cazuri, obiectivele prevăzute la capitolul „Consiliul pedagogic" din plan dau cheia orientării școlii în anul respectiv.

Materialele prezentate în consiliile pedagogice se întocmesc folosindu-se mai multe procedee. Indiferent însă de proveniența lor, trebuie urmărită generalizarea experienței pozitive și combaterea deficiențelor.

Una dintre căile de strîngere a datelor este aceea a consultării unora dintre învățătorii și profesorii școlii. De exemplu, cînd se alcătuiește planul anual de muncă, colectivul de conducere cere spirijinul secretarului organizației de bază al P.C.R., se consultă cu responsabilii comisiilor metodice, cu instructorul superior de pionieri, cu cei care conduc diferite colective interne: școlarizare, lectorate cu părinții, gestionari de materiale (laboratoare și muzee școlare), medic, bibliotecar etc.

O altă sursă de procurare a datelor pentru consiliile de analiză trimestrială a muncii sînt studiile și sondajele desfășurate pe teren în baza unor punctaje date de către comisiile metodice. Bunăoară, un consiliu pedagogic din Brașov, care a analizat exprimarea scrisă și orală a elevilor, s-a folosit de datele furnizate prin sondaje de către comisiile metodice din școală. De exemplu, comisia metodică a învățătorilor (școala avea cîte trei clase paralele) a urmărit folosirea corectă de către elevi a ortografiei și a punctuației (îndeosebi a linioarei de legătură, a dialogului, a semnelor de întrebare și de exclamare, a despărțirii în silabe, a folosirii majusculelor și a înlocuirii și omisiunii de litere și cuvinte).

Întocmirea ordinei de zi poate fi făcută și pe baza unor informări tematice susținute de cadre didactice stabilite din timp sau numite în ședința respectivă. Analizîndu-se, de pildă, într-un consiliu pedagogic din Mediaș, colaborarea școlii cu organizația de pionieri, instructorul superior de pionieri a fost invitat să relateze despre modul cum este ajutat în muncă de cadrele didactice. Apoi, un învățător a vorbit despre unele rezultate bune în această direcție, iar un profesor diriginte a prezentat unele aspecte din munca lui. Pe baza celor trei informări s-au purtat discuții și s-au tras concluziile ce se impuneau.

O modalitate de organizare a dezbaterilor într-un consiliu pedagogic o reprezintă referatul directorului, întocmit pe baza observațiilor făcute în timpul asistențelor la lecții și la alte activități. Aceste asistențe trebuie efectuate conform unui plan tematic, întocmit pe o perioadă mai mare de timp și la un număr de ore, de obiecte, de sistem de lecții ale unor învățători și profesori. De exemplu, pentru sesizarea modului cum se

formează noțiunile fundamentale la istorie, directorul unui liceu din Sibiu a asistat la orele a doi profesori timp de aproape două luni, participînd la un sistem de lecții în clasa a VIII-a.

Uneori acest fel de valorificare a muncii cadrelor didactice este întregit cu date obținute din informări tematice cerute la sfîrșit de trimestru tuturor cadrelor didactice (rapoarte de activitate).

În general, rolul directorului se evidențiază prin măsurile de pregătire temeinică și din timp a ședinței: asigurarea unui conținut menit a promova experiența înaintată și a combate convingător lipsurile; desfășurarea eficientă a ședinței (caracter stimulativ, operativitate, activizare, climat favorabil etc.); formularea unor concluzii și stabilirea de măsuri realiste în viitor; urmărirea cu perseverență a îndeplinirii hotărîrilor luate în consiliul pedagogic.

Asigurarea unui conținut științific ședințelor, menit a promova experiența pozitivă și a combate convingător lipsurile, ține de stilul muncii directorului. Prin experiența pozitivă înțelegem acea activitate care promovează noul, sporind randamentul muncii, care răspunde cerințelor de actualitate sau de perspectivă, modernizînd procesul instructiv-educativ, care introduce operativitatea în muncă (prin simplificarea detaliilor și perfecționarea metodelor consacrate), care reprezintă rezultatul unor căutări îndelungate și creatoare pentru a preîntîmpina și evita rutina, șablonul și stagnarea. Măiestria conducerii unei ședințe de consiliu pedagogic depinde de calitățile profesionale și morale ale directorului.

Pentru a adînci cercetarea unei probleme, directorul poate recurge la sprijinul comisiilor metodice, preconizînd punctaje și efectuînd sondaje edificatoare. El are nevoie de o documentare profundă și multilaterală, pentru a putea fi convingător în afirmațiile ce le face. Căci numai argumentînd amplu o teză se face ascultat, înțeles și urmat.

Sarcina de a desfășura optim o ședință, directorul o îndeplinește stimulînd la discuții membrii consiliului pedagogic, imprimînd activităților o atmosferă de seriozitate, dar fără tensiune, asigurînd principialitatea intervențiilor și neîngrădind critica deschisă.

Este necesar ca toate concluziile cît și măsurile preconizate în perspectivă să fie esențiale, clare și restrînse ca număr. De pildă, un consiliu pedagogic de la o școală din Ploiești, care a analizat „Eficiența folosirii mijloacelor audio-vizuale în predare" s-a încheiat cu concluzii ce evidențiau avantajele mijloacelor audio-vizuale (diafilmul, discul, magnetofonul, filmul) în desfășurarea lecțiilor, scoteau în relief unele procedee metodice legate de utilizarea acestor mijloace la diferite obiecte și tipuri de lecții, precum și activitatea cadrelor care s-au străduit să folosească tot mai intens aceste mijloace.

Socotim realiste asemenea măsuri și pe deplin posibil controlul realizării lor. Nu același lucru îl putem spune despre cele nouă măsuri preconizate într-un consiliu pedagogic al altei școli. Astfel, într-o singură ședință se stabileau cadrele didactice care vor ține lecții, materialele didactice ce se vor folosi, excursiile și vizitele ce urmau să se facă. S-au fixat, de asemenea, criteriile de omogenizare a clasei, programul de meditații și de consultații la toate clasele și obiectele, notarea ritmică a elevilor, intensificarea lecturii particulare a școlarilor, precum și măsurile operative de sancționare a abaterilor elevilor, cît și asigurarea disciplinei liber consimțite. Aceste măsuri, eterogene prin conținut și generale ca sferă, au fost generate de caracterul analizei efectuate în consiliul pedagogic respectiv, consiliu bazat pe trecerea în revistă a tuturor activităților desfășurate într-un trimestru.

O deosebită grijă trebuie să acorde directorul școlii adaptării măsurilor din consiliile pedagogice extraordinare, căci, prin modul în care se iau ele statornicesc sau subminează prestigiul unui întreg consiliu pedagogic, al unei școli în general. În unele cazuri lucrurile iau un curs cu totul neplăcut. O hotărîre a unui consiliu pedagogic din Tîrgu-Secuiesc, de pildă, care avusese în vedere numai interese de moment nu și viitorul elevilor, a dus la eliminarea a două eleve. Organul ierarhic superior, care a analizat contestația, a stabilit că faptele nu erau pe potriva măsurilor și a anulat eliminarea. Consiliul pedagogic în cauză a fost afectat. Trebuiau eliminați nu elevii, ci pripeala. Cazul s-a repetat, din nefericire, și în alte unități școlare.

Prestigiul consiliului pedagogic rezidă în maturitatea și umanismul rezoluțiilor sale. La consolidarea prestigiului și eficacității consiliului pedagogic mai contribuie și factori externi școlii și, în primul rînd, sprijinul acordat de secțiile de învățămînt.

Prin studierea planului anual de muncă al școlii, secțiile de învățămînt pot urmări activitatea consiliului pedagogic, precum și obiectivele importante, potrivite diferitelor etape școlare și izvorîte din necesitățile concrete ale fiecărei școli.

Participarea inspectorilor la ședințele consiliilor pedagogice contribuie la ameliorarea stilului de muncă din școli și la desprinderea de date ce se pot populariza la nivelul raionului sau regiunii. În general, justețea măsurilor și a controlului îndeplinirii lor, trebuie să intre în orbita principală a inspecției școlare. Chiar cu ocazia efectuării inspecțiilor speciale, pentru cadrele înscrise la grade, cînd se urmărește aportul celor inspectați la munca metodică din școală, procesele verbale ale consiliilor pedagogice sînt edificatoare asupra stilului de muncă în acest domeniu și lipsurile trebuie semnalate conducerii școlii.

Secțiile de învățămînt mai pot contribui la ridicarea nivelului muncii din consiliile pedagogice, popularizînd experiența înaintată din acest sector fie la ședințele cu directorii de școli, fie în presă sau la diferite consfătuiri. Astfel poate fi studiată sistematic experiența pozitivă a unei școli de-a lungul a cîțiva ani și s-o generalizeze prin prezentarea ei amplă și argumentată. La fel, se pot organiza schimburi de experiență între școli.

De exemplu, în tradiția secției de învățămînt a orașului Brașov se înscrie organizarea ședințelor lunare cu directorii, prin rotație, la altă școală, incluzînd în tematica acestora teme ca: **„Rolul directorului în desfășurarea cu succes a consiliilor pedagogice", „Cum studiez și popularizez experiența înaintată din școală", „Criteriile alegerii obiectivelor muncii metodice din școală" etc.**

În multe secții de învățămînt s-a statornicit și practica de a recomanda cîte unui director nou în această muncă participarea la ședințele consiliului pedagogic dintr-o școală cu tradiții pozitive în acest sens. Un rol deosebit le revine secțiilor de învățămînt în combaterea formalismului din cadrul consiliilor pedagogice. Sînt școli în care toate ședințele de consiliu seamănă una cu alta prin stilul șablon de desfășurare. Ele se pierd în statistici și procente care nu sînt interpretate, ci prezentate obiectivist sau constatativ.

Pericolul principal al unei atari orientări rezidă în mutarea accentului de pe conținutul muncii de calitate pe cel al formelor, al potrivirii cifrelor și evitării criticilor din-afară. Într-un astfel de consiliu un profesor a fost felicitat pentru că nu avea nici un corigent, deși profesorul n-a urmărit decît trecerea clasei de către elevi și nicidecum calitatea cunoștințelor însușite de ei. Un alt caz, un profesor apreciat ca pregătire a fost aspru criticat pentru că în fiecare clasă avea cîțiva elevi cu note slabe. Dincolo de

aceste constatări, care au servit la falsa comparație, nu s-a trecut. Din păcate, uneori chiar secțiile de învățămînt încurajează asemenea practici, punînd accentul pe procente, nu pe exigență.

Alteori formalismul se întîlnește în acele școli în care ședințele de consiliu pedagogic au un dozaj nerațional, care nu permite adîncirea nici unei probleme. Abuzul de ședințe și convocarea lor tardivă sau la date și ore cînd frecvența membrilor săi este redusă, trebuie, de asemenea, combătute. Uneori în tematica consiliilor pedagogice și aceea a comisiilor metodice există paralelism sau suprapunere, expunîndu-se același conținut, chiar același referat în două ședințe diferite.

*

În lumina considerațiilor anterioare, putem afirma că nivelul muncii din consiliile pedagogice exprimă din plin calitatea activității dintr-o anumită școală. Se poate spune cu certitudine că în școlile care au slabe rezultate în muncă, activitatea consiliilor pedagogice este necorespunzătoare.

Coordonarea activității instructiv-educative prin intermediul consiliului pedagogic, conferă acestuia rolul de bun îndrumător al activității din școală. Popularizarea experienței pozitive și combaterea lipsurilor în chip științific și operativ menține ridicat nivelul tuturor activităților. Continua ridicare a calității muncii școlare este în funcție și de modul cum directorii de școală și secțiile de învățămînt reușesc să generalizeze, prin consiliile pedagogice, experiența pozitivă înregistrată în organizarea, conținutul și metodica procesului de învățămînt.

*PATIȚA SILVESTRU*
Lector la Institutul pedagogic
de 3 ani — Brașov

# Jean-Paul Sartre și fenomenologia greșelilor educative*

Reconstituirea literară a copilăriei poate fi un izvor documentar folositor în teoria educației [1]. Se cunosc evocări artistice ale celei dintîi vîrste care au influențat în mod simțitor gîndirea pedagogică. O valoroasă tradiție are și în această privință literatura națională: de la *Amintiri din copilărie* pînă la *Hronicul*, recent publicat, al lui Lucian Blaga, psihologia copilului și pedagogia găsește un bogat material, menit să sugereze dacă nu soluții, în orice caz, probleme semnificative.

Tradusă de curînd în românește, cartea lui Jean-Paul Sartre, *Cuvintele* a provocat discuții aprinse. Ele se explică, înainte de toate, prin prestigiul autorului care, de trei decenii, se situează pe primul plan al actualității culturale. La fel cu întreaga operă sartreiană și această scriere formează obiectul unor pasionate controverse.

„Fenomenul Sartre" continuă să stîrnească adeziuni și respingeri globale, în egală măsură, înflăcărate. Admiratorii meditațiilor existențialiste absconse din *L'Être et le Néant* au stat adesea nedumeriți în fața atitudinii binecunoscute a scriitorului în problema războiului din Algeria, după cum și cei care apreciază activitatea lui în favoarea păcii și a extinderii relațiilor culturale „Est—Vest" încearcă perplexitate în fața piesei *Les mains sales* sau a eseului *Saint Genet, comédien et martyr*... Poziția lui Sartre este contradictorie: recunoscînd în marxism „filosofia definitivă a timpului nostru", ea se pretinde adesea marxistă, dar acomunistă, exterioară și, în multe privințe, opusă mișcării comuniste. În a sa *Critique de la raison dialéctique*, Sartre admite necesitatea obiectivă a partidului revoluționar, dar îl consideră, totuși, drept inevitabilă înstrăinare („serializare") a omului, în care fiecare ins devine un „altul" decît el însuși. Identificarea intelectualului cu „comediantul" *(Kean)*, cu „bastardul" *(Le diable et le Bon-Dieu)*, cu „trădătorul" *(Les maines sales)*, constrînși să vadă și să dezvăluie ceea ce „ceilalți" (les autres) reușesc să disimuleze, îl claustrează, la prima vedere, în limitele unui individualism anarhic și decadent, dar tocmai din analiza acestor situații-limită *(„l'enter, c'est les autres")* se desprind — cum remarcă, pe bună dreptate un subtil exeget al scrisului său — marile probleme ale creației sartreiene: cum să faci să fii

---

* Jean-Paul Sartre, *Cuvintele* (1964), în românește de T. Dumitru, prefață de Georgeta Horodincă, Editura pentru literatura universală, București, 1965, 238 p.

[1] Vezi, prof. dr. *Stanciu Stoian, Curs de metodologie a cercetărilor pedagogice*, Institutul de științe pedagogice, 1965.

acceptat de către oameni? cum să devii un om? cum să devii tu însuți?[2]

Sartre este o conștiință morală în căutarea a ceea ce este autentic uman. Căutarea aceasta e sinceră, deși — după părerea noastră — nu lipsită de prejudecăți. De necontestat rămîne însă vigoarea talentului care purcede la investigarea scindării și nefericirii conștiinței, la diagnosticarea înstrăinării și automistificării omului contemporan. Disponibilitatea, deschiderea lui Sartre față de problemele actualității, văzute în perspectiva intereselor umane pe care *el le consideră* fundamentale, năzuința după sinceritate, fermitatea în asumarea răspunderilor și în angajare morală inspiră respect. Cu toate acestea, modalitatea gîndirii și a literaturii practicate de Sartre impune atîtea rezerve, reticențe și obiecții întemeiate, încît nu ne putem apropia nici de *Cuvintele*, publicate de curînd în românește, cu lirică adeziune simpatetică. De altfel, ne propunem să semnalăm apariția traducerii doar sub aspectul care interesează *direct* pedagogia. Căci felul în care Sartre tratează problema copilăriei ni se pare, în unele privințe, extrem de sugestiv pentru cercetarea problemelor educației în condițiile actualității.

★

*Cuvintele* sînt o carte *polemică*. În introducerea traducerii românești, Georgeta Horodincă citează un pasaj semnificativ în această privință din prefața scrisă de autor pentru ediția rusească. „Nu sînt — mărturisește J.-P. Sartre — nici aspru, nici duios, nu învinuiesc copilul, ci *epoca* și *condițiile* care l-au format. Esențialul este faptul că urăsc *mitul copilăriei elaborat de cei vîrstnici*. Aș dori ca această carte să fie socotită ceea ce este și în ultima instanță: o încercare de spulberare a mitului".

Acest program este subliniat, de altfel, și pe parcursul volumului: „cititorul a înțeles că-mi detest copilăria și tot ceea ce a supraviețuit din ea" (p. 160).

*Cuvintele* sînt polemice în două direcții principale; ele *se ridică* împotriva „mitului copilăriei" care preschimbă această fază inițială în evoluția individului într-o idilă a fericirii native, intense în care viața se confundă cu visul, cu basmul; în același timp, volumul constituie o critică la adresa societății burgheze, care prin ambianța filistină din familia intelectualului micburghez Charles Schweitzer, bunicul după mamă al lui Sartre, a chinuit în așa măsură spiritualitatea născîndă a micului Jean-Paul încît o viață întreagă el se va afla în luptă conștientă cu urmările mutilatoare ale educației primite.

Sub acest raport, cartea lui Sartre interesează, firește, de aproape teoria și practica educației.

Concepută ca primă parte a unui ciclu autobiografic, *Cuvintele* reprezintă totodată, o nouă etapă în strădaniile autorului de a se realiza întru umanitate, depășindu-se prin diagnosticarea severă, definirea și condamnarea necruțătoare a erorilor, iluziilor și mistificărilor, pe care le descoperă cu luciditate în *propria sa activitate*. Motivele creației sartreiene din perioada maturității sînt dezvăluite prin indicarea rădăcinii lor psihologice, apărute, sub acțiunea ambianței familiale, în timpul copilăriei. În acord cu doctrina psihanalitică, Sartre consideră că „fiecare om are locul lui natural: *copilăria decide*" (p. 69, sublinierea ne aparține). Mai departe, el notează, cu accente de durere: „Uzate, șterse, umilite, înghesuite într-un colț, trecute sub tăcere, *toate* trăsăturile copilului au rămas la bărbatul de cincizeci de ani" (p. 237, sublinierea noastră). Acest punct de vedere merită să ne oprim asupra lui.

[2] Fr. Jeanson, *Sartre par lui-même*, Paris, 1958.

Începînd cu *La Nausée* (1938), trecînd prin *L'Être et le Néant* (1943) și pînă la *Critique de la raison dialectique* (1960), Sartre susține stăruitor ideea, de inspirație freudiană, a rolului *hotărîtor* al experienței din timpul copilăriei în formarea persoanei și a personalității umane. Teza este ilustrată și prin această lucrare autobiografică (ea apăruse ca un *leit motiv* și în creația sa literară, începînd cu *La Nausée* și *L'enfance d'un chef*). Însemnătatea anilor de copilărie în structurarea personalității este cunoscută și ea trebuie subliniată mereu, dar ea nu are totuși caracterul *decisiv* și oarecum *fatal*, cum este prezentată și în *Cuvintele*. Tocmai această intenție demonstrativă produce în imaginea copilăriei evocată de Sartre acel element abstract, livresc, care rezultă din înfățișarea personalității adulte ca o prelungire liniar determinată de experiența copilului. Din acest punct de vedere, valoarea documentară și autenticitatea operei ni se pare că rezidă mai degrabă în efortul autorului de a se delimita critic față de propria sa copilărie așa cum *îi apare* și așa cum trăiește aceasta *azi* în conștiința lui, decît în exactitatea în detalii a evocării copilăriei.

Aici regăsim *o particularitate a tehnicii analizei existențiale* de tip sartreian. Conștiința își examinează structurile și conținuturile în perspectiva propriilor sale trăiri actuale, mișcîndu-se, astfel, exclusiv în domeniul subiectivității raportate la sine însăși. De aici, pe de o parte, sentimentul autenticității (tot ce știm despre noi este *trăit nemijlocit*), pe de altă parte, *iluzia realității* și a obiectivității: trăirea există incontestabil, dar realitatea și obiectivitatea nu constă în raportul subiectului cu sine însuși, ci poate fi sesizat numai în raportul său cu obiectul (lumea). Astfel, această conștiință raportată numai la sine însuși devine *centrul* realității (iluzia egocentrică), iar în afara ei nu există nimic decît în măsura în care poate fi relatată la conștiință. Deci aici urmează și tehnica specifică de reconstituire a trecutului ca proiecție, în sens invers cu timpul prezentului, asupra trecutului. În adevăr, micul Jean-Paul trăiește în copilărie în coordonatele existenței spirituale ale lui Sartre matur. Totuși nu avem de-a face cu contrafacerea trecutului, ci cu modalitatea specific existențialistă de a sesiza totul în categoriile prezentului conștiinței, care își trăiește destinul.

Cu toate acestea, opera interesează teoria educației în cel mai înalt grad, deoarece experiența lui Sartre, deși se referă direct la o „situație-limită" (cazul unui copil excepțional dotat, într-un mediu tipic numai pentru societatea burgheză), reușește să arunce o lumină puternică și crudă asupra unei probleme educative a cărei importanță nu poate fi îndeajuns accentuată. De fapt, *Cuvintele* descriu, cu precizie și neiertătoare duritate, fenomenologia greșelilor educative, *fenomenologia unei educații greșite*, desfășurată într-un mediu și o situație educațională infectată de minciună, auto-iluzionare și facticitate proprii mediului intelectualității filistine. Firește, cazul este tipic pentru o anumită societate și mentalitatea de grup (social) corespunzătoare, dar, în acest cadru particular, analiza sartreiană izbutește să releve din problematica generală a educației copiilor pînă la pubertate acele aspecte ale greșelilor educative, care merită întreaga atenție a pedagogilor teoreticieni și practicieni. Este vorba, mai întîi, de fenomenul *precocității* și a atitudinii părinților față de el. Firește, problema se pune astăzi în alți termeni decît la începutul veacului. Complexitatea vieții contemporane și accelerarea ritmurilor de dezvoltare în societate au determinat, bineînțeles, și o dezvoltare mai accelerată a individului. Fenomenul în ansamblu, este pozitiv, dar dacă în cadrul strategiei educative a societății el

nu este luat în considerare cu seriozitatea cuvenită, se pot manifesta efecte negative periculoase. Aceste urmări negative se reflectă în societatea capitalistă prin delicvescența și chiar criminalitatea juvenilă sau alte aspecte de dezintegrare sau dezadaptare socială. În societatea noastră, baza unor astfel de fenomene negative lipsește, iar în linii mari practica noastră pedagogică rezolvă intuitiv și empiric aceste cazuri. Cartea lui Sartre însă atrage luarea aminte asupra insuficienței măsurii în care problemele precocității infantile și ale prevenirii eventualelor sale urmări negative se reflectă în teoria și în cercetarea pedagogică de la noi. Strîns legată de această preocupare se ridică, în al doilea rînd, problema *contactului copilului cu lumea valorilor culturale*, destinate altor vîrste. Micul Jean-Paul luase contact cu universul cărților (și apoi al cinematografului) destinat adulților. În prezent, în măsură și mai mare decît în trecut, copilul vine în legătură directă cu valori culturale destinate adulților prin intermediul mijloacelor de comunicare audio și audio-vizuale (cinematograful, radioul și televiziunea). Pe lîngă aspectele de suprasolicitare pe plan neuro-fiziologic, studiate în general, cercetările de pedagogie sînt datoare să dea răspuns la problemele legate de influența pozitivă sau perturbatoare a acestor factori educativi indirecți, dar extrem de puternici și anume pe baze mai largi decît simple observații, anchete de tip reportericesc etc. În societatea românească de azi este înlăturată de bună seamă, acțiunea nocivă a literaturii, a spectacolelor sau emisiunilor subordonate unor scopuri comerciale, dar nouă ni se pare indiscutabil faptul că mai rămîn multe întrebări pentru care nu se pot da răspunsuri destul de motivate din punct de vedere științific privind efectul luării de contact premature — neorganizate și necontrolate sau insuficient controlate, dirijate — a copilului cu o lume de valori culturale care depășesc posibilitățile sale de asimilare.

În al treilea rînd, cartea lui Sartre subliniază efectul dezastruos al unei educații deficitare în ceea ce privește *atitudinea față de manifestarea unor aptitudini la copii* și modul în care acestea trebuie îndrumate sau încurajate. Dacă în mediul descris de Sartre încurajarea „vedetismului" la copil își avea rădăcina într-o atitudine individualistă micburgheză, nu putem considera că în familiile de la noi totul ar fi așezat pe temelii dintre cele mai favorabile formării constructorului de mîine al socialismului. Mulți părinți (și uneori chiar educatori) nu rezistă tentației de a încuraja sau de a provoca la copil tendința de a „străluci" prin performanțe deosebite, fără grija cuvenită ca asemenea manifestări să fie coordonate cu procese de integrare în colectivitate și subordonate unei finalități sociale.

În sfîrșit, copilăria tragică a lui Sartre constituie un necruțător act de acuzare *împotriva izolării copilului de viața reală a societății* și, *mai ales, de lumea celorlalți copii*, care mi se pare cea mai gravă dintre toate erorile săvîrșite în educația lui. În fond, lipsa lui de sinceritate, minciuna, imitarea adulților, cu scopul de a se „afirma" pe această cale, refugierea în vis și în excesele unei imaginații artificial biciuite sau excitate sînt comportamente de compensare a traumatismului suferit prin privarea de societatea copiilor de aceeași vîrstă.

★

Copilăria descrisă în culori închise de J.-P. Sartre este o strădanie continuă de a regăsi plenitudinea unei autentice vieți infantile în cadrul ambianței mistificate, datorită factorilor amintiți mai înainte. Lipsa de apărare caracteristică vîrstei se transformă într-o suită de cedări, a-

daptări și reacții disperate de compensare, neizbutite.

Orfan de tată, crescut în atmosfera de tinerețe pe care o iradiază mama și de blîndețe vanitoasă a bunicului, exclus de la jocurile cu cei de o vîrstă cu el, condamnat să joace *rolul* de adult în miniatură, micul Jean-Paul este absorbit și torturat de comedia meschină a familiei filistine în care se concentrează parcă toate prejudecățile și minciunile societății burgheze. De timpuriu, el învață să mintă (lectura ostentativă a clasicilor, jocuri fantastice, „crearea" unor povestiri precoce pe baza contopirii lecturii din clasicii neînțeleși, enciclopedii și romanele de aventură ale epocii). Minciuna, transformarea teatrului jucat, ca „adult în miniatură", în preocupare principală, duce la duplicitatea copilului, care pînă la urmă se dedublează, rupînd activitatea corporală de cea psihică, negînd, în fond, lumea reală — „aneantizînd-o", cum va spune mai tîrziu filosoful Sartre. Rupt de existența reală, de „lumea", de *„societatea copiilor"*, ca *principala cale de integrare în realitate*, micul Jean-Paul își va simți existența : *inutilă, de prisos*. „Dacă tata ar trăi..." (p. 45) — revine cu dureroasă insistență expresia sentimentului însingurării și a lipsei de apărare. De aceea, „o singură cerință : să plac ; totul pentru paradă" (p. 45). „...Singur printre adulți, eram un adult în miniatură și aveam lecturi de adult ; sună totuși fals fiindcă, în același timp, rămîneam copil" (p. 77). Această frază concentrează în puține cuvinte întreaga substanță a cărții. Adevărata tragedie a copilăriei apare atunci cînd copilul este împiedicat să fie el însuși, copil.

În aceste condiții : „nu iubeam nimic și pe nimeni" (p. 51). „Îmi închipui societatea ca o ierarhie riguroasă de merite și de puteri" (p. 45), dar „...ordinea lumii ascundea dezordini intolerabile" (p. 89).

Iată izvorul a ceea ce va fi : „viața mea dublă, care de fapt n-a încetat niciodată" (p. 84).

„Mi-am început viața așa cum fără îndoială o voi sfîrși : în mijlocul cărților" (p. 52). Această falsă lume de simulacre intervertește toate valorile : „...cuvintele influențau lucrurile, transformînd acțiunile în rituri și întîmplările în ceremonii" (p. 57). Copilul trăiește, astfel, efectele dezastruoase ale înstrăinării proprii societății burgheze : „...am confundat dezordinea experiențelor mele livrești cu desfășurarea întîmplătoare a evenimentelor reale. De aici provine idealismul meu de care mi-au trebuit treizeci de ani ca să mă dezbăr" (p. 61).

În această „junglă de cuvinte" (p. 66) : „îmi găsisem religia : nimic nu mi se păru mai important decît o carte" (p. 68).

„Îmi plăcea să plac..." (p. 79) — de aceea primul contact cu literele se transformă în „comedia culturii..." (p. 80).

Copilul simte cu durere : „mă înfund în impostură" (p. 90), iar Sartre comentează : „eram un fals copil... actele mele se transformau în gesturi" (p. 90). Astfel, apare „un exil orgolios care se transforma repede în anxietate" (p. 90) ; „rămîneam abstract" (p. 93), „n-aveam suflet" (p. 93), izbucnește tragica experiență a înstrăinării. Ea se precizează, cu timpul : „...simțeam cum devin un obiect" (p. 94) : „eu eram nimic : o transparență care nu se putea șterge" (p. 95). „Am trăit în teroare, a fost o nevroză autentică" (p. 100).

Fățărnicia filistină macină personalitatea lui Jean-Paul : „...copil răsfățat, dar providențial, profunda mea inutilitate îmi era cu atît mai evidentă cu cît ritualul familial mă împodobea continuu cu o necesitate născocită. Mă simțeam de prisos..." (p. 101).

Îl obsedează „evidența urîțeniei" (p. 107) fizice.

„Idolatrizat de toți, respins de fiecare, eram un neacceptat..." (p. 112): „am devenit Orgoliosul" (p. 112), „mi-am oferit persoana Franței, lumii" (p. 114). „Feminizat de tandrețea modernă... eram un obiect și nimic mai mult, destinat prin excelență masochismului..." (p. 114); „m-am aruncat în orgoliu și sadism, cu alte cuvinte în generozitate" (p. 114); „ca să scap... îmi pregăteam cea mai iremediabilă singurătate burgheză: cea a creatorului" (p. 114—115) și „am comis... greșeala nebunească de a lua viața drept o epopee" (p. 119).

Viața se contopește cu ficțiunea: „intram în pielea tuturor personajelor" (p. 127); „ficțiunea se confunda cu adevărul" (p. 128), dar totuși se simte și pe mai departe „o sfrijitură care nu interesa pe nimeni" (p. 134).

„Scriam pentru propria mea plăcere" (p. 145), dar fără sentimentul unei reale mulțumiri, continuînd a fi un „monstru cu chip de copil" (p. 150): „nu eram aproape nimic, cel mult o activitate fără conținut" (p. 151); „anxietățile mele... nu erau decît șiretlicurile talentului meu" (p. 156). „Propria-mi libertate" îi apare „ca o putere străină" (p. 166): „cît de grețoasă și de insipidă era disponibilitatea mea" (p. 167).

Astfel apare iluzia vocației fastuoase: „acceptam mitul odios al sfîntului care salvează norodul" (p. 175).

Singur, se regăsește uneori: „rămas în clandestinitate, am fost adevărat" (p. 176).

Analiza viguroasă a denaturărilor și falselor probleme create de o educație bazată pe minciună, impostură și disimulare a fost întreprinsă de J.-P. Sartre cu dorința evidentă de a fundamenta atitudinea lui de mai tîrziu în și prin experiența dureroasă, tragică a copilăriei sale. Tema *Cuvintelor* devine astfel tendința manifestată cu stăruință în întreaga activitate a gînditorului și scriitorului de a depăși înstrăinarea — inoculată în conștiința sa de ins însingurat și bastard — și de a fi *un om ca toți oamenii*. „Orice om este omul în întregul lui" (p. 77). El singur se definește, la capătul acestei prime etape autobiografice: „Un om întreg, făcut din toți oamenii, care valorează cît ei toți iar cît el valorează și oricare dintre ei" (p. 238).

Prestigiul creației sartriene constă tocmai în acest efort reluat cu neistovită energie, chiar după fiecare din aventurile în care a eșuat intenția lui sinceră de integrare în umanitatea anonimă, proteică și prometeică.

*

După cum am încercat să sugerez de la începutul acestor însemnări, *Cuvintele* lui Sartre oferă și, aș putea spune, chiar impun educatorului să mediteze cu seriozitate asupra copilăriei și asupra răspunderii imense pe care o are lumea adulților pentru integritatea spirituală și morală a acestei rezerve de energie umană care sălășluiește în copil. *Cuvintele* aduc însă o necesară și utilă *punere la punct*. Împotriva romantismului fals și fad al copilăriei paradisiace, ne dezvăluie (desigur, pe urmele lui Thomas Mann, Frank Wederind, Alain-Fournier, A. Gide și atîția alții) o lume de probleme, frămîntări și acțiuni complexe care solicită nu o complicitate ieftină sau o idilică efuziune de încîntări, ci lumina rece, aspră uneori, dar întotdeauna sănătoasă a unei cercetări științifice ancorate în universul inepuizabil al copilăriei.

Prezentînd un caz particular, într-o „situație-limită", am convingerea că Jean-Paul Sartre a reușit să sesizeze cîteva aspecte majore ale *problematicii pedagogice a copilăriei* din epoca noastră. Studiul acestora este deopotrivă o îndatorire științifică și umană.

*PAVEL APOSTOL*

# Probleme ale şcolii şi cercetării pedagogice în R.D. Germană*

Succesele obţinute de noua şcoală socialistă din R. D. Germană, se înscriu pe linia dezvoltării continue a învăţământului din ţările socialiste, menite să asigure pregătirea tineretului potrivit cerinţelor ştiinţifice şi tehnicii contemporane şi a sarcinilor construcţiei socialismului.

Sistemul învăţământului de cultură generală din R. D. Germană, este supus, în aceşti ani, unui proces de transformare, prin care se urmăreşte realizarea a două scopuri principale: 1) îmbunătăţirea educaţiei socialiste a tineretului, 2) asigurarea unui nivel mai ridicat de pregătire a generaţiilor în formare, corespunzător cu cerinţele de dezvoltare a ştiinţei şi a tehnicii contemporane, precum şi cu cerinţele economiei şi culturii socialiste.

Căile de realizare a acestor obiective, stabilite prin Legea din februarie 1965 sînt: mărirea duratei învăţământului obligatoriu; perfecţionarea întregului sistem şcolar şi stabilirea lui pentru o durată de cel puţin 20 de ani; îmbunătăţirea conţinutului şi a metodelor de învăţământ.

În ceea ce priveşte durata învăţământului obligatoriu, între anii 1946—1959, şcoala obligatorie avea o durată de 8 ani. Începînd cu anul 1959, durata învăţământului obligatoriu a fost prelungită la 10 ani şi realizată în următorul sistem: a) şcoala generală politehnică cu durata de 8 ani; b) şcoala generală prelungită cu durata de 12 ani şi c) un sistem de şcoli profesionale.

Pe baza experienţei acumulate în cei 6 ani de aplicare a acestui sistem (1959-1965), Legea din februarie 1965, stabileşte ca „în cadrul sistemului socialist de învăţămînt toţi cetăţenii beneficiază de un înalt nivel de cultură generală". În concordanţă cu acest principiu concepţia despre conţinutul învăţământului se întemeiază pe ideea justă potrivit căreia conţinutul culturii generale se transformă permanent sub influenţa progreselor impetuoase a ştiinţei şi tehnicii şi a rolului acestora faţă de producţia directă, a dezvoltării culturii socialiste şi în raport cu poziţia omului în societatea socialistă.

Potrivit părerilor pedagogilor germani, componentele principale ale culturii generale moderne şi socialiste sînt cunoştinţele matematice, ştiinţele biologice şi politehnice, educaţia cetăţenească şi ştiinţele sociale, învăţarea limbii materne şi a limbilor străine, educaţia estetică şi cultura fizică.

Noua lege a învăţământului se întemeiază pe următoarele principii:

1. Continuitatea studiului pe diferite trepte de învăţămînt.

* Problemele prezentate în articolul de faţă constituie rezultatul discuţiilor şi constatărilor făcute cu prilejul vizitei în R. D. Germană (decembrie 1965) de către autori.

2. Cultura generală — bună pentru orice pregătire de specialitate.

3. Pregătirea de specialitate concepută ca pregătire pentru exercitarea unei activități profesionale, bazată pe însușirea de cunoștințe, priceperi și deprinderi stabile cu aplicații largi care pot fi dezvoltate mai departe.

4. Legătura învățămîntului cu viața, cu activitatea productivă, cuprinzînd în școlile de cultură generală și orientarea profesională.

5. Unitatea dintre instruire și educație.

6. Colaborarea strînsă între instituțiile de stat, organizațiile obștești și familie; rolul coordonator al învățămîntului asupra efectelor educative ale muncii, ale vieții sociale a tineretului și ale activității sale sociale și sportive.

Instituțiile de învățămînt preșcolar cuprind: *grădinițele de copii, căminele săptămînale, casele de copii preșcolari* (pentru copiii care nu pot fi crescuți în familie) și *grădinițele speciale* pentru copiii cu deficiențe fizice și psihice.

Frecventarea acestora nu este obligatorie.

Există grădinițe pe lîngă întreprinderi și grădinițe comunale. În mediul rural funcționează grădinițe sezoniere.

*În grădinițe*, copiii însușesc cunoștințe elementare despre viața socială, despre natură fiind pregătiți astfel pentru școală.

Structura organizatorică a noului sistem de învățămînt se bazează pe caracterul unitar al acesteia.

*Școala politehnică de cultură generală de 10 ani* (Oberschule) este tipul de bază al sistemului de învățămînt, ea asigură o cultură generală socialistă modernă ca bază pentru continuarea studiului și pentru viitoarea activitate profesională. Școala de 10 ani este o unitate pedagogică și organizatorică cu o structură alcătuită din trei trepte: ciclul inferior (clasele I—III), ciclul mediu (clasele IV—VI) și ciclul superior (clasele VII—X). În clasele I—III, se predau: limba maternă, matematica, desenul, muzica, educația fizică și lucru manual. Pe această treaptă a învățămîntului se dezvoltă la copii deprinderile de bază ale cititului, scrisului și matematicii.

În clasele IV—VI, începînd cu clasa a IV-a, predarea se face de către profesori de specialitate. Se transmite elevilor cultura generală în conformitate cu cerințele societății socialiste, punîndu-se accentul pe predarea următoarelor obiecte: matematică, științele naturii, limba maternă și a limbilor străine. Începînd cu clasa a V-a, elevii învață istoria, geografia, biologia și limba rusă. În anii școlari următori se mai adaugă obiectele: fizica, chimia, educația cetățenească, „introducerea în producția socialistă industrială și agricolă", desenul tehnic și astronomia, iar în mod facultativ, o a doua limbă străină (engleză sau franceză). Predarea biologiei cuprinde și munca în grădina școlară.

Din clasa a VII-a, elevii încep ziua în producția socialistă, în întreprinderi industriale și agricole, care cuprinde cursul politehnic elementar și obiectul „Introducere în producția socialistă". În clasele VII—X, se încheie instruirea și educația din cadrul școlii politehnice. Numai în ultimii doi ani (clasele IX—X), se realizează o diferențiere, facultativă, în sensul că 32-34 ore săptămînal sînt identice pentru toți elevii, iar cîte 2-3 ore sînt afectate unor lecții la libera alegere, în funcție de interesele și aptitudinile elevilor. O reală diferențiere în căile de instruire a elevilor se realizează acum la nivele superioare, adică după absolvirea celor 10 clase, respectiv 12 clase de cultură generală.

*În școala prelungită (de 12 ani)*, se lichidează sistemul trifurcării (secțiile limbi clasice, modernă, reală) și se pre-

conizează o anumită diferențiere prin reducerea, în ultimele două clase a planului de învățămînt pînă la 30 de ore comune, astfel ca elevilor să le rămînă timp disponibil în vederea unui început de specializare.

În cadrul sistemului de învățămînt și ca o întregire a principiului diferențierii, în raport cu cerințele sociale și capacitățile individuale, se prevede înființarea cîtorva școli speciale (aproximativ 50-60 clase pe întreaga republică) cu variate profiluri (limbi străine, matematică, fizică, biologie, chimie, artă etc.). În aceste școli pregătirea de specialitate se îmbină cu cea de cultură generală. Primele școli de acest fel au și început să funcționeze. Conceput în acest fel, pedagogii germani consideră că sistemul prezentat mai sus asigură fiecărui tînăr posibilitatea de a continua studiile pe toate treptele sale succesive, pînă la învățămîntul superior. Deși noua lege a învățămîntului prevede că toți cetățenii beneficiază de un înalt nivel de cultură generală, ca bază a oricărei pregătiri profesionale ulterioare, totuși se admite — în cazuri speciale — ca aproximativ 20% din tineri să întrerupă școala politehnică, după promovarea clasei a VIII-a, pentru a urma o școală profesională de 3 ani, completîndu-și cunoștințele de cultură generală corespunzătoare claselor a IX-a și a X-a prin cursuri speciale.

Pedagogii germani studiază, în perspectivă căile de îmbinare optimă a unei pregătiri generale de nivel ridicat, cu însușirea unei profesiuni, constatîndu-se că aceste două obiective nu pot fi realizate în mod corespunzător nici în școala prelungită, nici în școlile profesionale care instruiesc absolvenți a 10 clase. Se prevăd, în principal, două variante:

Prima, absolvenții școlii prelungite, cu maturitate, să urmeze cursuri de pregătire profesională timp de 6-12 luni;

A doua, absolvenții școlii profesionale să se pregătească timp de un an de zile pentru examenul de bacalaureat. În acest fel se asigură totodată și posibilitatea trecerii dintr-un tip de școală în altul.

Potrivit noii legi, în sistemul de învățămînt din R.D.G., există diferite căi care permit elevilor trecerea de la învățămîntul mediu spre școli tehnice și de specialitate, iar apoi în universități și instituții superioare.

*Învățămîntul profesional* este strîns legat de producția socialistă. Pregătirea profesională cuprinde cunoștințe și deprinderi de bază profesionale de specialitate, fiind îndreptată spre exercitarea cu rezultate bune a profesiunii. Pregătirea practică profesională se desfășoară în ateliere modern utilate și în secții ale întreprinderilor sub îndrumarea maiștrilor instructori, iar învățămîntul teoretic se desfășoară în școlile profesionale. Pe lîngă școlile profesionale ale întreprinderilor există o rețea largă de școli profesionale comunale (școli de meserii, școli comerciale, agricole și generale).

Școala medie (secundară) prelungită, este o parte componentă a sistemului de învățămînt din R.D.G. Ea are o durată de 4 ani și urmează după clasa a VIII-a. După terminarea școlii elevii susțin examenul de maturitate.

În cadrul școlii medii (secundare), există unele instituții speciale în domeniul educației fizice, limbilor străine și muzicii, în care sînt pregătiți elevi pe baza unor programe speciale.

În R.D.G., există o rețea dezvoltată de *școli speciale*. În aceste școli sînt instruiți și educați copiii cu deficiențe fizice și psihice. Partea de cultură generală a școlilor ajutătoare cuprinde 6 trepte (clase), la care se adaugă 2 clase de pregătire profesională. Restul școlilor speciale, cu excepția acelora care

cuprind copii cu mai multe deficiențe, folosesc de regulă programele școlare de la școala obișnuită. Pentru unele școli speciale există programe suplimentare sau programe speciale (ex. școli de orbi etc.).

Sistemul învățămîntului din R.D.G., cuprinde și educația în casele de copii. Există case de copii (pentru copiii de vîrstă preșcolară și alte case de copii pe lîngă care funcționează școli ajutătoare), internate, cămine pe lîngă întreprinderi.

★

Subliniem că *Institutul pedagogic central* din Berlin a devenit un adevărat for pedagogic departamental de cercetare științifică, care vine în sprijinul rezolvării problemelor actuale ale școlii.

Pentru realizarea sarcinilor ce decurg din Legea din februarie 1965, sarcini care stau în fața Ministerului, Institutul pedagogic central a desfășurat o intensă muncă pregătitoare în mai multe direcții. Încă din 1962 în țară s-au desfășurat în aproximativ 20 de școli, investigații experimentale preliminare legate de aspectele de conținut și metodică ale școlii prelungite, sancționate prin Legea din februarie 1965. S-a lucrat intens la experimentarea de noi planuri de învățămînt, de noi programe școlare în scopul ridicării continue a nivelului de pregătire a elevilor. Institutul a elaborat numeroase manuale noi, care s-au experimentat și se mai experimentează în școală. De asemenea, a pregătit materiale metodice pentru cadrele didactice, spre a le veni în ajutor în realizarea sarcinilor de conținut ale învățămîntului, a efectuat o muncă preliminară de documentare în scopul valorificării ei, ținînd seama de condițiile social-economice proprii, de experiența cîștigată în domeniul învățămîntului de către țările socialiste. Deosebit de valoros ni s-a părut a fi experimentul pe care Institutul pedagogic central îl întreprinde în trei școli de bază, din care face parte și Școala generală politehnică de 10 ani „H. Heine" din Berlin, vizitată de delegația noastră.

Experimentul în această școală a început din anul 1964—1965, în clasele I—III (cîte 2-3 clase experimentale paralele și clase de control).

Cercetarea vizează pe lîngă problemele de conținut și de metodică și lămurirea unor importante aspecte teoretice. De exemplu, care sînt tendințele principale în dezvoltarea învățămîntului în școala de 12 ani și ce fel de obiective trebuie să fie urmărite și realizate pe parcursul celor trei trepte ale școlii.

În ceea ce privește tendințele principale ale dezvoltării multilaterale a copiilor se preconizează că, în prima treaptă (clasele I—III), ele vor fi realizate, pe de o parte, prin predarea unor *cunoștințe sistematice* despre natură și societate (dar nu sub formă de discipline școlare), iar pe de altă parte, prin *formarea deprinderilor* de scris-citit, de calcul aritmetic și de lucru manual. Aceste obiective urmînd să fie realizate în primele trei clase, se consideră că în acest fel, trecerea în a doua treaptă nu va mai ridica greutăți, clasa a IV-a nu va mai constitui un „prag dificil", pentru că cunoștințele sistematice și deprinderile de bază vor fi însușite de către toți elevii.

Toate problemele sînt cercetate în primele trei clase și se aduc mereu îmbunătățiri atît conținutului, cît și metodelor de predare, se experimentează variate „modele" de predare în spiritul didacticii moderne. Cercetarea se va extinde treptat și asupra celorlalte trepte, pe măsura înaintării elevilor în ciclurile următoare care se va încheia în 1977—1978, anul școlar al primei promoții de absolvenți ai școlii prelungite de 12 ani. Merită a fi

reținute punctele de vedere de la care au pornit cercetătorii institutului, în legătură cu elaborarea programelor școlare pentru clasele I—III. Problema dificilă care se punea era aceea de a preciza *ce fel de cunoștințe* (despre natură și societate), să se transmită elevilor și *cum* anume să se transmită, pentru ca să fie atins obiectivul privind dezvoltarea intelectuală a copilului. În soluționarea acestor probleme s-a pornit de la cîteva premise teoretice. Transmiterea cunoștințelor trebuie să conducă la formarea și dezvoltarea unei asemenea *atitudini* față de natură și societate, încît copilul să simtă nevoia de *a analiza* fenomenele respective și, în același timp, de a le *sintetiza*. De aici rezultă că un important scop, instructiv și educativ al predării, încă din prima treaptă (clasele I—III), este acela de a forma la elevi *acțiuni mintale*, care să devină *instrumente operaționale* de analiză și sinteză a faptelor realității și pe această cale să fie asigurată dezvoltarea gîndirii independente a elevilor.

Multă vreme s-a crezut că în programarea cunoștințelor esențialul este de a stabili *ce anume* să se transmită elevilor. S-a constatat că îmbunătățirea programelor nu duce la rezultate mai bune în sfera de constituire a acțiunilor mintale și implicit, la dezvoltarea intelectuală a elevilor. De aceea, s-a simțit necesitatea ca încă din anul școlar 1964—1965, să fie studiată în mod special problema formării acțiunilor mintale la elevii clasei I. Rezultatele preliminare ale cercetătorilor în această problemă au dus la conturarea părerii potrivit căreia este foarte important să fie *planificate* acțiunile mintale, ce urmează să fie formate și dezvoltate la elevi, iar nu materiile de învățămînt propriu-zise. În acest scop a și fost elaborat de către cercetătorii psihologi, în colaborare cu metodicienii *un plan al formării acțiunilor mintale*. Este vorba de acțiuni mintale *generale*, cum ar fi operațiile de clasificare, operațiunile de analiză, operațiunile de sinteză etc., care se impun neapărat să fie planificate, deoarece ele nu apar spontan și nu se dezvoltă de la sine. Aceste acțiuni mintale generale nu depind de anumite obiecte de învățămînt, ci se dezvoltă prin toate disciplinele școlare, cu condiția însă să fie planificate. Firește, aceasta nu exclude existența acțiunilor mintale *speciale*, dependente de diferite obiecte.

În această concepție dezvoltarea intelectuală a elevului este asigurată cu mai multă certitudine, deoarece în desfășurarea procesului bilateral de transmitere și asimilare, accentul cade nu atît pe programarea cunoștințelor, cît pe planificarea acțiunilor mintale și pe controlul permanent al nivelului lor de dezvoltare. Această idee fructuoasă pune într-o nouă lumină obiectivele educației intelectuale a elevilor. Ea arată modalitățile prin care însușirea cunoștințelor are efecte formative asupra componentelor structurale ale intelectului elevului (concepție, operații ale gîndirii, deprinderi intelectuale etc.).

Cu prilejul asistării la o lecție de citire în clasa I, a școlii de 10 ani „H. Heine", am avut posibilitatea să vedem în mod concret cum lucrează învățătorii sub îndrumarea directă a cercetătorilor Institutului pedagogic central. Abecedarele sînt experimentale, ele au fost elaborate de institut. Pe lîngă textul tipărit, abecedarele cuprind și spații libere liniate, în care elevii rezolvă variate probleme de citire, scrierea cuvintelor cu omisiuni de litere sau silabe, completarea propozițiilor lacunare, alcătuirea de propoziții simple etc. Lecția s-a desfășurat foarte activ. Educarea deprinderii citirii este concepută, sub aspectul metodic,

după principiul formării acțiunilor mintale. Elevii au primit cartonașe cu cîte o propoziție care răspundea la o întrebare sau alta (Ce-mi doresc? Unde a fost Maria?). În funcție de natura întrebării elevii vizați își citeau textul cu voce tare. (Îmi doresc ghete călduroase; îmi doresc patine etc.). Fapt este că numai în decurs de 3 luni, copiii au învățat să citească destul de bine și să scrie corect. După lectura de pe cartonașe, a urmat citirea cuvintelor noi și a propozițiilor din abecedar, apoi povestirea celor citite și în fine rezolvarea de probleme (completare de cuvinte lacunare cu rădăcină comună).

Rezultatele investigațiilor în clasele experimentale ale acestei școli, conduse și urmărite de cercetătorii științifici sînt analizate periodic nu numai la nivelul institutului, ci și la acela al școlii împreună cu cadrele de propunători. În felul acesta în munca de cercetare sînt atrași și învățătorii care formează un adevărat corp de colaboratori externi ai Institutului pedagogic central.

Institutul pedagogic central se ocupă, printre altele, și de multe probleme privind crearea și folosirea materialului didactic, la toate nivelurile învățămîntului: preșcolar, de cultură generală și profesională. La nivelul regiunilor și al raioanelor, una din secțiile institutului, care este profilată în acest scop, este sprijinită de cadre de specialiști recrutate din rîndurile personalului didactic (cu degrevare parțială de normă și cu un supliment de salarizare). Regiunile sînt dotate cu ateliere care asigură repararea materialului didactic.

În ceea ce privește *conținutul* activității secției respective, acesta este reflectat în „planul de materiale didactice". În fiecare an școlar sectorul de probleme teoretice elaborează o „directivă" în care se ia în considerare linia generală a politicii școlare în elaborarea materialului didactic. Se acordă importanța cuvenită progreselor realizate în știință și tehnică (electronică, automatizare, chimizare etc.). Elaborarea *„directivei"*, este pregătită de cercetări cu caracter de didactică și metodică în variate probleme: *metode pentru lucru manual, metodica filmelor rulante, a benzilor de magnetofon pentru studierea limbilor străine, a machetelor de construcție etc.*

Cîteva date pe care le-am culeș cu prilejul vizitării unor școli (din Frankfurt pe Oder și din Bernau).

Școala specială de 12 ani din Frankfurt pe Oder, face parte din categoria școlilor (patru la număr pe întreaga republică), care pe lîngă examen de maturitate asigură absolvenților și o calificare profesională.

Școala are un profil de matematică, fizică, chimie tehnică, discipline la care se realizează o pregătire intensivă. De pildă, față de planul de învățămînt obișnuit, care prevede 3 ore de fizică, în această școală se predau 5 ore săptămînal de fizică. Din acestea sînt repartizate 3 ore pentru întreaga clasă, iar restul de două ore se predau de către doi profesori, clasa fiind împărțită în două grupuri, permite activitatea optimă a elevilor și intensificarea maximă a procesului de asimilare a cunoștințelor de fizică.

La fel se procedează și în cazul altor discipline școlare.

*Baza materială a școlii* este bine utilată (laboratoare de fizică, chimie, fonetică), parte din amenajări, dispozitive și chiar aparatură sînt confecționate de către profesorii de specialitate.

Fiind una din cele 4 școli speciale experimentale, rezultatele obținute sînt urmărite cu deosebită atenție de către Ministerul Învățămîntului și Institutul pedagogic central. Școala experimentează o variantă de îmbinare optimă a pregătirii de cultură generală cu calificarea profesională. Nu trebuie să scăpăm din ve-

dere faptul, că începînd din clasa a VII-a, școala își recrutează dintre elevi pe cei cu o pregătire foarte bună la disciplinele profilate (matematică, fizică, chimie), iar în clasele următoare, elevii care nu au obținut rezultate foarte bune sînt orientați în altă direcție. Prin urmare, este asigurată o selecție riguroasă, atît la primire, cît și pe parcursul școlarității, cerută de nivelul ridicat de pregătire teoretică pe care o solicită profesiunile din industria electronică. În aceste condiții de selecție a elevilor mai înzestrați și care realizează însemnate achiziții pe parcursul școlarității, pedagogii germani cred că se pot atinge cele două obiective: un nivel ridicat de pregătire teoretică și o bună calificare profesională. Se pare însă că formula experimentată în școala specială mai sus discutată, nu este valabilă pentru toți elevii, ci numai pentru o anumită categorie de elevi. Faptul acesta apare evident dacă luăm în considerare criteriile de recrutare a elevilor (cei mai buni la matematică, la fizică etc.) și de menținere a lor mai departe în școală (obținerea rezultatelor bune la învățătură).

Școala din Bernau, este o școală cu program prelungit (clasele IX—XII). La absolvirea școlii elevii susțin examenul de bacalaureat (luna iunie) și un examen de calificare profesională (luna iulie)*. Elevii sînt pregătiți în cîte trei profiluri profesionale în fiecare din cele trei clase paralele. De pildă, în clasa a IX-a A, se învață profesiunile din sectorul: a) transporturi feroviare; b) construcțiile de beton; c) comerțul (se recrutează elevi care datorită debilității fizice nu pot lucra în industrie); în clasa a IX-a B., profesiunile de lăcătuș, de electrician, rețele și stații; de instalații electrice; în clasa a IX-a C profesiuni din domeniul: agricol, sanitar, forestier.

* Școala reprezintă o altă variantă de structură, experimentată în R. D. G., pentru găsirea modului optim de îmbinare a pregătirii teoretice cu cea profesională.

★

Legea învățămîntului socialist unitar din februarie 1965 marchează o etapă importantă în dezvoltarea școlii din R.D.G. Felul în care este conceput sistemul de învățămînt și modul în care se trece la aplicarea lui, permite să se desprindă cîteva elemente mai importante.

— În stabilirea noului sistem școlar se vede necesitatea ridicării nivelului de pregătire generală a întregului tineret, determinată de cerințele dezvoltării economiei și culturii socialiste și de progresul științei și tehnicii contemporane.

Ridicarea nivelului de pregătire este asigurată nu numai prin extinderea duratei de școlarizare, ci și prin intensificarea procesului de învățămînt, concretizat într-o restructurare a treptelor de școlaritate. Se urmărește ca sarcinile primei trepte, de 4 ani, a școlii generale să se realizeze în trei ani. Acest lucru devine posibil pe de o parte, prin premisele create încă în perioada antepșcolară, iar pe de altă parte, prin restrîngerea volumului de cunoștințe și punerea pe primul plan a dezvoltării intelectuale a copiilor, care să facă posibilă trecerea mai ușoară la studiul mai multor obiecte de învățămînt începînd din clasa a IV-a.

Traducerea în viață a legii se face pe baze științifice, experimentîndu-se multiple formule și variante. Institutul pedagogic central experimentează și definitivează planuri de învățămînt, programe școlare, manuale și elaborează metodici adecvate pentru realizarea noului conținut al învățămîntului. Rolul institutului este definit prin aceea că trebuie să fundamenteze științific toate problemele învățămîntului care decurg din Legea din 1965.

*Prof. univ. ANATOLIE CHIRCEV*
*Prof. ION T. RADU*

# Aspecte ale orientării şcolare şi profesionale a elevilor

## FRANŢA

Preocupări pentru orientarea profesională se întîlnesc în şcoala franceză încă de la începutul secolului XX, cînd din necesitatea readaptării profesionale a numeroşilor mutilaţi de război s-au creat primele „oficii" de orientare profesională.

Evoluţia tehnico-ştiinţifică şi — în funcţie de aceasta — structura învăţămîntului au făcut ca oficiile de orientare profesională să fie în continuă evoluţie, atît în ceea ce priveşte organizarea lor, cîmpul lor de activitate, cît şi metodele, intervenţiile lor. Creşterea numărului acestor instituţii a impulsionat şi preocupările legate de îndrumarea tineretului. Treptat, cercetările ştiinţifice privind readaptarea profesională a mutilaţilor s-au extins şi asupra problemelor orientării profesionale a tineretului încă din anii de şcoală. Astfel, primele încercări de orientare profesională au fost făcute în Franţa prin decretul din 17 martie 1913, prin care s-a numit în Ministerul Muncii o comisie însărcinată cu elaborarea unor studii relative la psihologia muncii şi a aptitudinilor profesionale în familiile muncitorilor şi ţăranilor.

Problematica orientării profesionale se modifică în special după cel de-al doilea război mondial, cînd apar „Centrele obligatorii de orientare profesională", devenite în 1951, „Centre publice" şi se instituie pentru prima dată obligaţia unei consultaţii pentru toţi elevii, care părăseau şcoala elementară şi se îndreptau spre industrie sau comerţ [1]. Reforma învăţămîntului din 1959, constituie o cotitură în activitatea de organizare a orientării profesionale. După reformă, în afară de instituţiile exterioare şcolii, care se ocupă cu îndrumarea tineretului, munca de orientare se organizează în însăşi interiorul şcolii. În ceea ce priveşte „Centrele publice" de orientare, reforma prevede ca ele să capete denumirea de „Centre de orientare şcolară şi profesională" şi accentuează că, de avizul lor pot beneficia toţi elevii, indiferent de treapta de învăţămînt. Actualmente în Franţa funcţionează peste 200 asemenea centre, plasate cîte unul sau mai multe în fiecare departament şi care îşi asumă munca de îndrumare a tineretului din regiunea respectivă. Din punct de vedere administrativ — centrele ţin de Ministerul Educaţiei Naţionale, unde există o inspecţie a serviciilor orientării şcolare şi profesionale, care se ocupă cu coordonarea muncii centrelor şi cu organizarea acestei activităţi pe întreaga ţară. În aceste centre consultaţiile sînt date de un personal special pregătit pentru munca de orientare, de aşa-numiţii consultanţi ai orientării şcolare şi profesionale. Tot la centrele de orientare şcolară şi profesională sînt ataşaţi şi consultanţii, care îşi desfăşoară activitatea direct în şcoală.

În ceea ce priveşte organizarea muncii de orientare în şcoală, a fost instituit, tot după reforma din 1959, în interiorul cursului elementar, aşa-numitul „Ciclu de observaţie" de 2 ani. Acest ciclu cuprinde clase de elevi de la 11 la 13 ani şi constituie o primă orientare a acestora, sub forma unui aviz asupra aptitudinilor şi posibilităţilor lor intelectuale, precum şi asupra tipului de învăţămînt pentru care sînt mai apţi (învăţămîntul mediu scurt sau lung, învăţămîntul profesional etc.), dat de consultantul orientării, pe baza observaţiilor sale şi a centralizării datelor obţinute de la profesori, de la medicii şcolari şi de la asistenţii sociali.

[1] *L'Orientation scolaire et professionnelle en France*. (Institut Pedagogique National), Paris, 1962.

Orientarea se continuă în cadrul „Ciclului de orientare", care cuprinde elevi între 13 și 15 ani. Aici se dau primele cunoștințe despre principalele profesiuni și despre perspectivele ce le au elevii după terminarea studiilor generale.

În clasele mari ale învățămîntului general (licee clasice — moderne și tehnice), orientarea se realizează prin însăși organizarea și conținutul învățămîntului.

Materialele care se ocupă cu această problemă [2] oglindesc faptul că orientării profesionale în primul ciclu i se acordă o importanță deosebită, riscîndu-se în acest fel o alegere prematură. În clasele mari, orientarea profesională nu deține locul pe care-l reclamă importanța ei. Orientarea spre diferite profesiuni în aceste clase este făcută la întîmplare, în special pe baza rezultatelor la învățătură, a locului pe care-l ocupă elevul în clasamentul trimestrial. O astfel de orientare ignoră atît personalitatea elevului, preferințele lui, cît și necesitățile economice văzute în perspectivă.

În Franța, ca de altfel în toate țările unde orientarea profesională este integrată în învățămînt, există persoane formate special pentru această muncă, consultanții orientării (a nu se confunda cu psihologii școlari, care în școala din Franța au alte sarcini). În Paris, Marseille, Bordeaux și Lille există cîte un institut în care se pregătesc acești consultanți. Durata învățămîntului este de 2 ani, iar cursanții sînt recrutați dintre membrii corpului didactic sau dintre studenții care au făcut studii universitare de psihologie. Pregătirea lor este centrată pe studiul copilului și al adolescentului. Printre obiectele care se studiază aici în afară de psihologie (a copilului, socială și pedagogică), fac parte și biologia, sociologia, patologia generală, neuropsihiatria, metodologia psihotehnică și statistică, științele economice, istoria muncii și a relațiilor industriale, studiul activităților profesionale etc. [3]. Atașați din punct de vedere al administrației centrelor de orientare, specialiștii orientării profesionale își exercită funcția lor în școală în colaborare cu medicul, cu psihologul și cu asistenții sociali din școli. În mare, atribuțiile lor în școli îmbrățișează două aspecte: a) orientarea școlară și profesională a elevilor; b) munca cu familiile acestora. Intervenția lor îmbracă forme diferite, în funcție de etapele orientării. Astfel, în cursul „ciclului de observație", sarcina consultantului este de a închega primele elemente ale dosarului psiho-pedagogic al elevului și de a indica spre ce fel de învățămînt poate să se îndrepte. De asemenea, el trebuie să clarifice care sînt aptitudinile și posibilitățile elevilor în vederea orientării lor școlare și să informeze familiile acestora asupra organizării învățămîntului, asupra perspectivelor ce se deschid în fața elevilor, după terminarea unui anumit tip de învățămînt, asupra condițiilor materiale etc. Sarcinile consultantului în problemele orientării se complică în cursul „Ciclului de orientare", cînd pe lîngă completarea portretului psihologic al elevilor, trebuie să-i informeze pe ei și familiile lor asupra conținutului principalelor profesiuni, a cerințelor și a perspectivelor acestora.

Întrucît nu toți elevii pot fi admiși în aceste clase, consultantul trebuie să-i cuprindă în munca de orientare și pe aceia care rămîn în afara ei, sfătuindu-i — inclusiv pe părinții lor — (în funcție de nivelul școlar atins și de mijloacele materiale de care dispun), în ce anume profesiune pot să se califice.

---

[2] *L'orientation scolaire et professionnelle en France* (Institut Pedagogique National), Paris, 1962; *Le problème de l'orientation*, „Cahiers pedagogiques", nr. 57/1965.

[3] *L'orientation scolaire et professionnelle en France* (Institut Pedagogique National) Paris, 1962.

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU



Consultantul ține legătura cu serviciile de plasare a tinerilor, în vederea calificării acelor elevi care intră direct în muncă. Complexitatea sarcinilor consultantului în problemele orientării școlare și profesionale din școală impune folosirea unei varietăți de metode și de procedee.

Mijloacele folosite pentru asigurarea orientării elevilor din școlile din Franța îmbrățișează două aspecte : unele permit cunoașterea copilului, iar altele permit informarea lui în legătură cu perspectivele viitorului. Pentru cunoașterea elevilor, pe lîngă observarea curentă în clasă și în diferite situații și convorbiri organizate pe diferite teme, consultantul folosește, în special, o diversitate de teste cu diferite modificări de la caz la caz, privind funcțiunile cognitive (atenția, imaginația, judecata) și pe cele afective [4].

În clasele mari, consultantul întreprinde o serie de examene individuale și colective (tot pe bază de teste), în scopul completării portretului psihologic al fiecărui elev.

Atenția lui se îndreaptă în special asupra elevilor cu dificultăți școlare și a elevilor mai în vîrstă [5]. În aprecierea direcției spre care trebuie îndrumat elevul, sînt consultați profesorii, medicii și familia.

Se observă că cea mai uzitată metodă de investigare a posibilităților elevului o constituie testele. Dat fiind faptul că testele nu sondează în adîncime capacitățile intelectuale ale elevilor, se constată pe parcurs că mulți au fost greșit orientați.

În legătură cu folosirea testelor ca metodă de investigare a aptitudinilor elevilor, se ridică tot mai multe voci, chiar din rîndul pedagogilor francezi. Astfel, profesorul Bernard Delange [6] punînd față în față rezultatele obținute prin teste cu cele școlare, arată că în cele mai multe cazuri apar situații paradoxale. De foarte multe ori elevii cu rezultate bune la învățătură dau răspunsuri slabe la chestionarele din teste și invers. Această situație se datorează superficialității testelor, faptului că ele nu pot cuprinde aptitudinile reale ale elevilor.

Cunoașterea elevilor este însă foarte dificilă și nu se realizează în condiții optime. Dificultățile sînt cu atît mai mari, cu cît clasele sînt mai numeroase și cu cît școala este mai mare.

Sarcinile care-i revin consultantului orientării sînt complexe și adesea îl depășesc. De aceea, de foarte multe ori îi scapă unele aspecte, ca, de pildă, activitatea elevilor în afara clasei, sursă importantă de informare asupra personalității elevului, care nu trebuie ignorată.

În ceea ce privește informarea elevilor, în legătură cu cerințele și cu conținutul diferitelor profesiuni, un prim mijloc îl constituie diferitele discipline școlare și mai cu seamă monografiile profesionale. De asemenea, se folosesc în același scop cercurile de studii și conferințele, în care se fac expuneri asupra grupelor mari de profesiuni, filmele care înfățișează condițiile de muncă din întreprinderi.

Întîlnirile cu reprezentanții diferitelor meserii, precum și vizitele organizate în marile întreprinderi, constituie mijloace eficiente pentru informarea elevilor asupra aspectelor diferitelor profesiuni.

Cercetarea sistematică a problemelor orientării școlare și profesionale o face Serviciul de cercetări din Institutul Național de Orientare Profesională.

Înființat în 1928, din necesitatea de a rezolva complexitatea problemelor ridi-

---

[4] Reuchlin Maurice, *L'orientation pendant la période scolaire. Idées et problèmes, Comptes rendus d'ouvrage et d'études*, Repères 7/1965.

[5] *Le problème de l'orientation*, „Cahiers pedagogiques", nr. 57/1965.

[6] Bernard Delange, *Le rôle du professeur principal*, „Cahiers pedagogiques", nr. 57/1965.

cate de orientarea profesională, Institutul şi-a extins treptat cîmpul de activitate cuprinzînd toate aspectele, teoretice şi practice, ale acestei munci.

Acest sistem al orientării şcolare şi profesionale, organizat foarte minuţios, nu cuprinde în fond decît un număr mic de elevi. Este de remarcat că, din clasele de observare şi de orientare, este exclusă tocmai acea categorie de elevi defavorizată din punct de vedere economic şi social [7]. De asemenea, nu este încă pe deplin precizat conţinutul şi sarcinile fiecărui stadiu de orientare.

Dezbateri serioase a provocat printre cercetătorii din Franţa, în special, instituirea ciclului de observaţie. Studiile consacrate acestei probleme scot în evidenţă o oarecare lipsă de orientare a persoanelor însărcinate cu această muncă. Astfel, Pierre Faure [8], criticînd intrucţiunile ministeriale care invită „a observa elevii pentru a-i putea orienta mai bine", arată că în domeniul orientării se constată încă un fel de „inhibiţie" generală, în sensul că profesorul şi consultantul clasei nu ştiu în ce direcţie trebuie să-şi îndrepte activitatea lor, pe tot parcursul celor doi ani ai ciclului. În plus, profesorii nu sînt încă convinşi de eficacitatea orientării definitive a unui copil în vîrstă de 12—13 ani [9].

Atenţia acordată organizării muncii de orientare şcolară şi profesională, folosirea unor variate mijloace pedagogice, nu rezolvă însă complet problema orientării profesionale, întrucît pe lîngă faptul că nu tot tineretul poate beneficia de această îndrumare, repartizarea elevilor în diferite şcoli, după „coeficientul înzestrării intelectuale", selecţionarea lor pentru diferite tipuri de învăţămînt prin folosirea probelor psihotehnice (cu precădere a testelor) are un vădit caracter de clasă [10].

Merită însă să fie reţinută din experienţa orientării şcolare şi profesionale în Franţa, preocuparea pentru o cît mai bună organizare a îndrumării tineretului spre profesiuni în care să dea maximum de randament precum şi activitatea unei persoane, *consultantul*, special formate pentru a desfăşura această muncă direct în şcoală, chiar dacă în acest domeniu mai sînt încă multe de făcut.

*REA-SILVIA BĂRBULEANU*

---

7 Allain Gerard, *Orientation scolaire et milieu social*, „*Education Nationale*", *nr. 36/1963. L'orientation scolaire et professionnelle en France*, (Institut Pedagogique National), Paris, 1962.

8 Pierre Faure, *Observation et* orientation, „Pedagogie, Education et Culture" nr. 7/1963.

9 Dreyfus F. S., *Democratisation et orientation*, „*l'Education Nationale*", nr. 4/1964.

10 Volkonski A. N., *Problemele orientării profesionale şi ale alegerii profesiunii în lucrările pedagogilor străini*. „Analele Româno-Sovietice" nr. 4/1960.

## ANGLIA

În diferite ţări problemei orientării şcolare şi profesionale i se acordă o atenţie deosebită. De pildă, în Anglia, orientarea şcolară şi profesională se face în majoritatea şcolilor [1]. La rezolvarea acestor probleme participă instituţii de stat şi particulare, cadre didactice, consilieri şi îndrumători pregătiţi în mod special etc.

Organele de care depinde în general orientarea şcolară şi profesională, pe plan naţional, menţionăm *Consiliul central de orientare şi încadrarea tineretului*. Din cadrul acestui consiliu fac parte

---

1 L'organisation de l'orientation scolaire et professionelle — XXVI-e Conference internationale de l'instruction publique, Genève, 1963.

printre alții reprezentanți ai Ministerului învățămîntului (inspectori școlari), ai Ministerului muncii, ai patronilor, psihologi etc. La *nivel regional*, personalul care răspunde de aceste probleme se îngrijește îndeosebi de orientarea absolvenților de școală secundară.

Pe plan local, există *servicii de orientare școlară și profesională*. Serviciile colaborează cu cadrele didactice, cu îndrumători speciali, cu inspectori, cu reprezentanții asistenței sociale, cu federația industriilor britanice, cu asociațiile de părinți, cu organizațiile de tineret ș.a.m.d.

O influență asupra orientării profesionale o exercită și unele organizații profesionale, care au servicii proprii de orientare.

De asemenea, Institutul național de psihologie industrială participă la rezolvarea unor probleme de orientare, desfășurînd în general o activitate psihotehnică pentru determinarea aptitudinilor profesionale ale absolvenților. Institutul organizează unele cicluri de cursuri sezoniere, prelegeri pentru profesorii și pentru îndrumătorii cu orientarea profesională.

Pentru procesul de orientare propriuzis, împărțirea elevilor se face cu ajutorul testelor pentru măsurarea „înzestrării intelectuale". Pentru justificarea acestei împărțiri, psihologii-psihotehnici afirmă că pe lîngă înzestrarea intelectuală la oameni există două principale grupe de aptitudini: aptitudini verbale și aptitudini spațiale-mecanice [2]. Potrivit cu aceasta, se efectuează împărțirea elevilor în două grupe, *de la vîrsta de 11 ani*, pe diferite școli care nu dau aceeași pregătire.

Elevii care susțin examene-teste în clasa de absolvire a școlii elementare, trec în școala medie de tip gramatical (circa 20%), avînd astfel drum deschis spre cursurile universitare. Elevii care obțin note mai mici la teste, sau care dau dovadă de anumite aptitudini practice, aproximativ 5—6% se îndreaptă spre școli medii tehnice, unde studiile, în majoritatea lor, se încheie pentru elevi în jurul vîrstei de 16 ani, în altele la 18 ani. Restul de peste 70% din elevi sînt nevoiți să meargă în școlile medii moderne, unde studiile se încheie pentru acești elevi la vîrsta de 15—16 ani [3].

Desigur aceste principii de orientare profesională a elevilor au un pronunțat caracter de clasă socială, întrucît testele nu măsoară „intelectul", ci, în general, cunoștințele pe care le posedă elevii, cunoștințe ce sînt determinate adesea de condițiile materiale de viață ale părinților, ale oamenilor muncii. Așa se explică de ce peste 70% din elevi, în majoritate fii de muncitori, în vîrstă de 11—15 ani sînt cuprinși în școlile medii moderne, care după absolvire întregesc rîndurile muncitorilor din domeniul activităților fizice.

Orientarea profesională în *școlile gramaticale*, începe o dată cu apariția primelor elemente de divizare. În afară de aptitudini și de anumite înclinații ale elevilor, se ține seama și de durata ulterioară a studiilor (pînă la vîrsta de 16—18 ani).

Stabilirea profesiei viitoare a elevilor în această etapă, depinde în mare măsură de conducerea școlii și de cadrele didactice, care caută să-i orienteze, din punctul lor de vedere, pe o cale justă. Se ține seama de observațiile profesorilor și de activitatea educativă [4] desfășurată cu elevii în anii precedenți, precum și de interesele lor personale. De obicei, elevii sînt orientați spre științele

[2] N. Lapcinskaia, Profopientanția v angliskih școlah, „Narodnoe Obrazovanie", nr. 12/1965.

[3] *Idem.*

[4] „Educational Research" (A. Review for Teachers and all concernet with Progress in Education), November, 1965, London.

umaniste, științele naturii și matematici, dar mai puțin spre obiectele tehnice și activități practice. În anii IV și V, cu tinerii care nu-și continuă studiile universitare, se desfășoară o muncă orientativă profesiona'ă într-un sens mai restrîns. Astfel, activitatea de orientare este desfășurată de către directorul școlii și de către adjunctul său, inclusiv reprezentantul biroului de orientare și plasare în muncă a tineretului. După ce, în prealabil, au fost studiate fișele-anchetă, au loc convorbiri individuale cu elevii care urmează să absolve anul V și adesea și cu părinții lor. Aceste convorbiri au mai mu't un aspect al unor recomandări. Pentru fiecare elev se întocmește apoi o fișă, avînd în vedere următoarele: *recomandarea conducătorului secției pentru grupa de obiecte* (umaniste sau științifice ș.a.); *preferința elevului, dorințele părinților; recomandarea directorului școlii; rezultatele testelor pentru constatarea aptitudinilor elevilor; rezultatele testelor psihotehnice.*

Fișele respective se discută apoi în cadrul biroului pentru plasarea în muncă a tineretului, luîndu-se o hotărîre asupra soartei fiecărui elev. Hotărîrea este trecută în fișa respectivă și trimisă școlii. În fișă se trec, în continuare, date privind soarta tînărului (pînă la vîrsta de 18 ani) — dacă a intrat în cîmpul muncii sau dacă a continuat studiile.

În *școlile moderne* munca de orientare profesională[5] este desfășurată de către îndrumătorul-special, cu pregătire universitară sau diplomă de studii speciale, inclusiv pregătire în psihologie și pedagogie, cu practică în domeniul orientării profesionale (cursuri speciale, în urma cărora el obține o diplomă de orientare profesională etc.). Unde nu există un asemenea îndrumător (conducător), această muncă este desfășurată de un cadru didactic din școala respectivă. Îndrumătorul cu orientarea profesională face parte din statul de funcții al școlii și pentru a fi în permanență în mijlocul elevilor el are și cîteva ore de predare în special în clasele mari. Principala preocupare a îndrumătorului constă în informarea și familiarizarea elevilor cu profesiunile existente.

Un număr tot mai mare de școli prevăd în orarul lor, la ultimele clase, o *oră* pe săptămînă în care îndrumătorul poartă convorbiri cu elevii. Alegerea temelor pentru asemenea convorbiri este determinată de profilul școlii. Elevii sînt informați în școlile cu profil practic asupra profesiei de instalator, strungar, electrician, tîmplar etc. În alte școli elevii sînt informați asupra profesiei de învățător, de mic funcționar etc. În școlile din mediul rural elevii sînt informați asupra muncilor agricole care impun o anumită calificare. În acest mod, elevii avînd o bază de informare mai largă asupra mai multor profesiuni, își pot face o imagine mai clară asupra profesiei de viitor pe care vor s-o practice.

Ca metode și procedee de muncă, îndrumătorul din școală organizează pentru elevi întîlniri cu diferiți experți din industrie, cu antreprenori. În multe școli, se organizează expoziții care cuprind diferite lucrări dedicate profesiunilor, monografii etc. De asemenea, pentru elevi și părinți sînt organizate seri de întrebări și răspunsuri. Se organizează excursii și vizite în întreprinderile din localitate și din țară. Îndrumătorul cu orientarea profesională — pregătit și în domeniul psihologiei — studiază și personalitatea elevului. În acest scop, îndrumătorul colaborează îndeaproape cu profesorii din școală și în special cu profesorii-diriginți, care cunosc bine elevii. Diriginții întocmesc caracterizări amănunțite pentru fiecare elev. La rîndul său îndrumătorul cu orientarea profesională

[5] *Comprehensive School*, din „Der österreichische Lehrer und Erzieher", nr. 1—2/1965, Austria; N. Lapcinskaia, *Profopientanția v angliskih școlah*, „Narodnoe Obrazovanie", nr. 12/1965.

întocmește o fișă-anchetă, în care se trec periodic *rezultatele la învățătură, date privitoare la talent și anumite aptitudini, păreri despre trăsăturile de caracter ale elevului, succesele lui în toate domeniile vieții școlare.* La începutul fiecărui trimestru, pentru a vedea în ce măsură interesele elevului concordă cu aptitudinile sale, după ce în prealabil a fost studiată fișa-anchetă, îndrumătorul consultă profesorii, iar apoi după un plan dinainte stabilit, discută cu fiecare elev. Elevii sînt în acest mod pregătiți pentru convorbirile ce vor avea loc cu funcționarii de la biroul de plasare a tinerilor.

Îndrumători speciali care răspund de orientarea profesională a elevilor există și în *școlile tehnice.* Caracterul orientării profesionale în aceste școli este mai pronunțat. Înclinațiile și interesele tinerilor se studiază în procesul întregii activități de instruire, în cursul mai multor ani. Școlile tehnice dispun de utilaje moderne și țin o legătură strînsă cu diferite întreprinderi și colegii tehnice.

Pentru orientarea profesională un număr tot mai mare de școli folosesc schema elaborată de Institutul național de psihologie industrială [6], care se referă la : *aprecierea stării fizice a copilului ; succesele la învățătură ; date despre talente, aptitudini și interese ; predispoziție sau înclinații spre ceva ; particularități individuale* etc.

Tot în acest scop se folosesc rapoartele școlare, rapoartele medicale, unele date furnizate de părinți și chiar de elevi. Activitatea de informare și orientare profesională este sprijinită și de unele publicații. De pildă, Consiliul central de orientare și încadrare a tineretului publică periodic un buletin de „informare", publică broșuri, monografii. Materialele privind această problemă sînt abordate în revista „Lumea învățătorului" și parțial în revista „Învățătorul". Televiziunea [7], radioul, filmele, expozițiile, vizitele, excursiile, conferințele etc. reprezintă mijloace obișnuite de informare profesională.

Pentru perfecționarea personalului care se ocupă cu orientarea profesională, au loc periodic cursuri de scurtă durată. Anual, colegiul „Birkbeec College" de pe lîngă Universitatea din Londra ține cursuri cu durată de o lună. De asemenea, pe lîngă Institutul de pregătire a funcționarilor pentru plasarea în muncă se organizează un curs de instruire fără frecvență prin corespondență — participanții obțin diploma de specialist în orientarea profesională.

★

Privită în ansamblu orientarea școlară și profesională a tineretului din Anglia corespunde sarcinilor urmărite de școală, sarcini determinate de orînduirea socială a statului englez, cu toate implicațiile și contradicțiile ce decurg de aici. În cadrul unei conferințe de presă, Ronald Gould, secretarul general al Uniunilor naționale a profesorilor englezi, a arătat că problemele actualului sistem de învățămînt din Marea Britanie compus din două tipuri de școli, dintre care unul are un caracter extrem de închis, fiind rezervat copiilor ai căror părinți dispun de posibilități materiale extrem de mari, învățămîntul „este singurul produs raționalizat". Raționalizarea, a spus Ronald Gould nu este fățișă, dar după sistemul actual, în unele școli copiilor li se spune : „Nu te poți înscrie aici" [8].

*CECILIA NIȚĂ* și
*VINTILĂ PANDURU*

---

[6] L'organisation de l'orientation scolaire et professionnelle — XXVI-e Conference Internationale de l'instruction publique, Genève, 1963.

[7] Information news and comment on the new technic of education, „Visual Education", november, 1965, London.

[8] Probleme ale învățămîntului britanic, „Scînteia tineretului", nr. 5183, 18 ianuarie 1966.

# Specificul diferenţelor psihice dintre copiii întîrziaţi mintal şi cei normali *

Studierea dezvoltării psihice deficitare la copil şi a consecinţelor acesteia pe plan social şi educativ constituie un capitol important al defectologiei.

O contribuţie pe această linie o aduce lucrarea recent apărută „Specificul diferenţelor psihice dintre copiii întîrziaţi mintal şi cei normali" autor M. Roşca, care abordează un subiect de actualitate în practica şi literatura defectologică. Pe baza unei temeinice documentări şi a unor interesante cercetări cu caracter experimental, autoarea reuşeşte să evidenţieze o bună parte dintre trăsăturile specifice ale copilului deficient mintal, comparativ cu copilul normal de aceeaşi vîrstă sau de vîrstă mai mică.

Dacă în prima perioadă de dezvoltare a oligofrenologiei, ca ramură a ştiinţei defectologice, a existat tendinţa de a se pune în evidenţă, ca element specific deficienţei mintale, tulburarea percepţiei, scăderea memoriei, insuficienţele de limbaj sau alte asemenea fenomene privite izolat, lucrările apărute recent subliniază importanţa studieriii în ansamblu a complexului de trăsături ce diferenţiază pe copilul deficient mintal de cel normal.

Astfel R. Zazzo formulează ideea „heterocroniei" specifice, înţelegînd prin aceasta dezvoltarea insuficientă şi, în acelaşi timp, inegală a tuturor proceselor psihice ale copilului deficient mintal. Pe baza acestei concepţii, pentru diagnosticarea diferenţială a deficienţei mintale se recomandă aplicarea repetată a unor teste, care să permită stabilirea „profilului psihic" specific fiecărui copil şi să evidenţieze în special capacitatea sa (scăzută) de acumulare (învăţare).

De asemenea, A. R. Luria caracterizează deficienţa mintală ca un fenomen complex, calitativ deosebit de starea normală şi scoate în evidenţă o serie de trăsături specifice pe care deficientul mintal le manifestă în procesul cunoaşterii, în sfera emotiv-volitională, în întreaga personalitate. Corespunzător acestei concepţii, se preconizează un larg sistem de măsuri, printre care studierea amănunţită a datelor anamnezice, observarea manifestărilor copilului în procesul unor activităţi practice, cercetarea obiectivă a proceselor psihice ş.a.

La rîndul său, Dr. M. Roşca în lucrarea la care ne referim, scoate în evidenţă caracterul complex al deficienţei mintale şi necesitatea studierii multilaterale a acestui fenomen. Importanţa teoretică a lucrării constă în contribuţia pe care o aduce la evidenţierea unor trăsături specifice ale percepţiei, memoriei, limbajului şi gîndirii, ca elemente ale profilului caracteristic deficientului mintal.

În cuvîntul introductiv este arătată critic lipsa de unitate în terminologia

* M. Roşca, *Specificul diferenţelor psihice dintre copiii întîrziaţi mintal şi cei normali*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1965.

folosită de literatura defectologică pentru a denumi tulburările ce se produc la unii copii, ca urmare a afectării sistemului lor nervos central, de obicei în perioada inițială a dezvoltării. Autoarea optează pentru folosirea în acest sens a termenului de „întîrziere mintală", care lasă să se întrevadă posibilitatea unei ameliorări a deficienței. Utilizarea termenului de „întîrziere mintală" are însă, după părerea noastră, și un neajuns, întrucît favorizează uneori confundarea de către nespecialist a deficienței mintale propriu-zise, cu întîrzierea temporară a dezvoltării sau cu întîrzierea pedagogică, fapt ce determină inițierea de măsuri instructiv-educative și corecțional-compensatorii insuficient diferențiate. Din acest motiv noi preferăm deocamdată folosirea termenului de „deficiență mintală", pentru a desemna același fenomen pe care Dr. M. Roșca îl numește „întîrziere mintală". Am considerat că termenul de „deficiență" are în defectologie un conținut mai bine conturat, fiind folosit și pentru denumirea altor stări deficitare ca: „deficiența sensorială", „deficiența motorie", „deficiența metabolică" etc.

Capitolul I al lucrării subliniază importanța diagnosticării corecte a deficienței mintale pentru repartizarea copiilor respectivi în instituții adecvate și pentru soluționarea optimă a tuturor aspectelor legate de actul recuperator. Sînt prezentate considerații critice asupra metodelor utilizate de-a lungul anilor pentru stabilirea diagnosticului.

Tot dintr-o perspectivă istorică este tratată și problema diferențelor specifice dintre copiii deficienți mintal și copiii normali (cap. II). Cititorul reține modul în care a evoluat concepția referitoare la specificul deficienței mintale: de la interpretarea cantitativă a unor particularități privite izolat, pînă la analiza lor complexă, calitativă.

Capitolul III se referă la baza fiziologică a acestor particularități. Sînt evidențiate instabilitatea reacțiilor condiționate, capacitatea scăzută de analiză și reacție adecvată la stimulii complecși, desinhibarea cu ușurință a diferențierilor elaborate, tulburarea interacțiunii dintre cele două sisteme de semnalizare și, în consecință, dificultatea în dirijarea activității prin mijloacele sistemului verbal etc.

Prima parte a lucrării se încheie cu capitolul IV în care Dr. M. Roșca prezintă pe scurt punctul de vedere al cîtorva autori, în legătură cu activitatea electrică a scoarței cerebrale la deficientul mintal, menționînd că „pînă la o ulterioară perfecționare a electroencefalografiei, aceasta nu poate fi folosită, decît ca metodă auxiliară în diagnoză" (pag. 47). Urmare a cercetărilor ce se desfășoară în acest domeniu, electroencefalografia, — metodă cu mare coeficient de obiectivitate, — va deveni, după părerea noastră în curînd, o componentă de bază și obligatorie în complexul metodelor de diagnosticare diferențiată a deficienței mintale.

Începînd cu capitolul V sînt prezentate mai ales rezultatele unor cercetări proprii. În acest capitol autoarea se referă la experimentele individuale, pe care le-a inițiat pentru evidențierea anumitor particularități ale modului în care deficientul mintal percepe diferite imagini: experimentul de sesizare a lacunelor dintr-o imagine; experimentul de recunoaștere a unui fragment dintr-o imagine și experimentul de percepere a unei imagini dezmembrate. Pe baza aplicării acestor probe, se ajunge la concluzia că o diferență mai accentuată între copilul deficient mintal și copilul normal se constată „sub aspectul modalității de rezolvare de tip superior a probelor" (pag. 78). Deficientul mintal întîmpină greutăți în recunoașterea și denumirea cu precizie a imaginilor (lacunare), în folosirea ajutorului primit de la experimentator pentru corectarea răspunsului inițial și, îndeosebi, în rezol-

varea sarcinilor ce presupun efectuarea unei activități pe plan mintal.

O altă probă individuală, prin care se cerea subiecților ca, după ce au perceput imaginile diferitelor obiecte, să denumească selectiv pe cele făcînd parte dintr-o anumită categorie (cap. VI) a permis autoarei să pună în evidență unele particularități ale memoriei deficientului mintal. În legătură cu acest aspect, se arată că diferențele între copiii deficienți mintal și copiii normali sînt mai accentuate „ sub aspectul fidelității memoriei decît sub aspectul volumului memoriei" (pag. 97). Concluzia are importanță practică atît pentru orientarea diagnosticării (uneori considerîndu-se în mod eronat că volumul redus este o caracteristică principală a memoriei deficientului mintal) cît și pentru organizarea muncii de corectare.

În capitolele VII și VIII sînt expuse constatările în legătură cu anumite trăsături specifice ale gîndirii și limbajului. În special este descrisă inerția proceselor gîndirii, fenomen cu o mare frecvență la deficientul mintal. Ca o formă de manifestare a acestei inerții este amintit caracterul stereotip al relatărilor verbale. Dr. M. Roșca arată însă că, în anumite condiții, inerția gîndirii se poate constata și la copilul normal, de unde rezultă necesitatea de a preveni absolutizarea acestui aspect în procesul diagnosticării diferențiate a deficienței mintale.

În ultimul capitol al lucrării (IX), autoarea se întreabă, pe bună dreptate: „în ce măsură ansamblul particularităților analizate este specific pentru o anumită categorie de copii" (pag. 143). Răspunsul este dat pe baza unui nou experiment constînd în reluarea tuturor probelor anterioare, aplicate însă pe categorii de subiecți. Cu această ocazie autoarea subliniază diferența netă ce există între copiii cu deficiență mintală propriu-zisă și elevii slabi la învățătură din școala de masă, dînd astfel un avertisment celor care, în practica diagnosticării deficienței mintale, se conduc prea mult după nivelul de cunoștințe al copilului.

Ultimele pagini ale lucrării sînt dedicate unor observații asupra modului de organizare și desfășurare a activităților în școala ajutătoare. În legătură cu aceasta se arată că „trebuie evitată greșeala de a modela în prea mare măsură școala ajutătoare după școala de cultură generală. Faptul de a se preda cunoștințele cu o întîrziere de 1—3 ani nu este suficient. În școala ajutătoare sînt necesare o serie de condiții specifice pentru a asigura asimilarea unor cunoștințe și formarea unor deprinderi temeinice, aplicate în practică" (pag. 152). Totodată se recomandă cadrelor didactice să acorde o mai mare atenție formării la elevii școlii ajutătoare a unui bogat volum de reprezentări, să realizeze o mai mare varietate de exemple și exerciții pentru reușita aplicării în practică a cunoștințelor însușite etc.

Lucrarea „Specificul diferențelor psihice dintre copiii întîrziați mintal și cei normali" se adresează unui larg cerc de cititori, în primul rînd defectologilor, medicilor și asistenților sociali din rețeaua școlilor speciale sau componenți ai comisiilor regionale de diagnostic și triere. Totodată ea prezintă interes pentru oricare psiholog sau pedagog din învățămîntul general, precum și pentru unii părinți.

Prin conținutul și concluziile sale lucrarea are nu numai o utilitate practică ci și o importanță teoretică. Ea reprezintă un aport la elaborarea unui sistem științific de diagnosticare a deficienței mintale — problemă aflată în atenția specialiștilor din principalele țări cu tradiție în defectologie.

*GH. RADU, V. CONSTANTINESCU*

# „Bazele învățării pe probleme" *

Cercetărilor cu caracter didactic pe linia soluționării decalajului dintre ritmul accelerat de dezvoltare a cuceririlor științifice și tehnice și posibilitățile însușirii lor de către elevi în școală le răspund, în ultimul timp, lucrări de largă și serioasă documentare, incitînd la cunoașterea și la studierea lor. Printre acestea, lucrarea pedagogului polonez Wincenty Okón — *Bazele învățării pe probleme* își propune să convingă de necesitatea activizării elevilor prin metode noi, care depășesc tradiționalul școlii, printr-o studiere profundă, cu caracter de cercetare a datelor științifice raportate la cultura generală a tinerei generații.

Ideea reînnoirii activității didactice prin accentuarea laturii formative a învățămîntului a frămîntat gîndirea pedagogului încă cu ani în urmă, făcîndu-se evidentă în studiul *Procesul de învățămînt*,[1] studiu apreciat prin poziția documentat-științifică a autorului în interpretarea fenomenelor pedagogice.

Problema-cheie a lucrării pe care o prezentăm este *predarea și însușirea cunoștințelor pe probleme*, înțelegînd prin aceasta organizarea unor situații problematice la care elevul să răspundă printr-o atitudine similară cercetătorului, în dezvăluirea și argumentarea unui adevăr științific, astfel constituindu-se fondul său de cunoștințe. În cazul acesta, sînt solicitate la maximum capacitățile intelectuale ale elevului, posibilitățile lui de coordonare și de aplicare în practică a cunoștințelor, inventivitatea, curiozitatea științifică, spiritul de autocontrol. O dată cu desfășurarea extensivă și intensivă a cunoștințelor se desăvîrșesc modalitățile de muncă intelectuală ale elevilor, asigurîndu-se un ritm susținut și un randament sporit în învățare.

Wincenty Okón a ajuns la formularea metodei învățării pe probleme în urma unui larg experiment desfășurat de un număr mare de cercetători de la Institutul pedagogic și Universitatea din Varșovia. De la început, este necesar să precizăm că acest experiment se deosebește radical de alte încercări similare din trecut. Se știe că inițiatorul sistemului de predare pe probleme a fost americanul W. H. Kilpatrik. La acesta, problema se identifica cu un centru tematic, cu un proiect care îmbina învățătura cu munca. De fapt, problema era o cerință practică a vieții, prin realizarea căreia elevii își însușeau și anumite cunoștințe. Un gen de proiect putea fi clădirea unei case, aducerea în ordine a lotului școlar, folosirea mijloacelor de comunicație, învățarea unui text într-o limbă străină, elaborarea unei lucrări literare etc. Pe primul plan se situa formarea deprinderilor practice de muncă fizică sau intelectuală, însușirea cunoștințelor făcîndu-se în anumite limite. O astfel de orientare pragmatistă a școlii s-a resimțit și în alte curente pedagogice de mai tîrziu, răspunzînd unor interese înguste de clasă.

Pentru Wincenty Okón, ca militant al înfăptuirii sarcinilor învățămîntului socialist, problema didactică este o temă teoretică sau practică desprinsă din pro-

---

* Wincenty Okón, *Bazele învățării pe probleme*, Editura de stat pentru cărțile școlare, Varșovia, 1964.

[1] *Процесс обучения* (перевод с польского языка, под редакцией М.А. Данилова), Москва, 1962.

blematica ştiinţifică a obiectului de învăţămînt şi prelucrată după cerinţele didactice concrete. Aici, pe primul plan se situează adevărul ştiinţific cercetat de elev prin intermediul profesorului. Şi în cazul acesta se cere corespondenţa problemei cu viaţa, dar în sensul multilateral al legăturii teoriei cu practica. Problemele cunosc o succesiune treptată, o sistematizare logică, pe de o parte, pentru a da posibilitate dezvăluirii în timp a legităţii obiective, iar pe de altă parte, pentru a forma la elevi acţiuni mintale corespunzătoare unei participări cît mai independente în cunoaştere şi în cercetare.

Dacă pentru pedagogul W. H. Kilpatrick şi pentru adepţii săi predarea pe proiecte în brigăzi de muncă ale elevilor era însuşi sistemul de organizare a învăţămîntului, Wincenty Okón vede în predarea pe probleme o metodă care să se includă în ansamblul de metode folosite în sistemul pe clase şi pe lecţii, metodă care stabileşte punţi de legătură între profesor şi elev. În raportul profesor-elev accentul trebuie însă să cadă asupra activităţii elevului. Acesta este solicitat în mod continuu să sesizeze şi să formuleze problema, să găsească soluţii eficiente de rezolvare, să controleze veridicitatea lor, şi în fine să sistematizeze şi să fixeze cunoştinţele astfel dobîndite. În funcţie de posibilităţile elevului, dar mai ales în raport cu gradul obişnuirii lui cu metoda învăţării pe probleme, poate fi şi participarea lui în aceste etape. Se poate vorbi de o independenţă deplină a elevului abia atunci cînd el singur poate să se achite de etapele amintite. Solicitarea intensă a elevului în procesul cunoaşterii nu înseamnă că rolul profesorului se minimalizează, aşa cum se întîmplă în alte sisteme şcolare (Dalton, Winnetka etc.). Funcţia profesorului în cazul predării pe probleme este mult mai dificilă. El trebuie să regizeze în aşa fel acţiunea elevilor, încît problemele învăţămîntului să devină probleme ale acestora, solicitîndu-i în masă la un efort maximum în rezolvarea lor. Este vorba aici, spune Wincenty Okón, de profesorul cercetător care-i învaţă pe elevi să descopere adevărul, mai ales din punctul de vedere al cunoaşterii personale.

Pentru a surprinde mai bine caracteristicile acestui proces, să cunoaştem unul din numeroasele exemple analizate de autor: predarea pe probleme a noţiunilor de latitudine şi longitudine geografică în clasa a V-a. După o introducere scurtă, se creează situaţia problematică pentru aflarea unui punct pe glob. Un vas pescăresc cere ajutorul navei-bază, deci trebuie să precizeze locul unde pescuieşte. Se formulează problema pe fondul situaţiei: „Cum se poate stabili aşezarea unui punct pe glob". Elevii cunoşteau din lecţiile trecute că pămîntul are formă de sferă şi că are doi poli. Sînt puşi în faţa căutării primei soluţii de rezolvare a situaţiei. Avînd în faţă globul pămîntesc şi îndrumaţi de profesor, ajung la ideea că trebuie să unească prin linii cei doi poli. Se dă noţiunea de meridiane. A doua problemă ridicată este aceea a numerotării meridianelor de la un anumit punct spre apus sau spre răsărit. Elevii cunosc care-i primul meridian şi fac exerciţii de stabilire a locului unor ţări faţă de primul meridian. Următoarea problemă este de a găsi puncte de orientare de-a lungul unui meridian, de la nord la sud. Se stabileşte ecuatorul. O problemă suplimentară este stabilirea unităţii de măsură, gradul, pentru care se face apel la cunoştinţele de matematică. Se împarte ecuatorul în grade, apoi un meridian, dîndu-se noţiunea de paralele. Ultima problemă rezolvată: „Care distanţă va

purta numele de longitudine și care de latitudine geografică ?" Aici profesorul se folosește de material didactic, o portocală sau o sferă confecționată din bucăți, și îndrumînd observațiile elevilor, aceștia vor constata cu ușurință că în lungul ecuatorului, de la meridianul principal se va măsura longitudinea spre apus sau spre răsărit, căci rețeaua este mai lungă în aceste sensuri. Latitudinea se măsoară în direcția polilor. Formularea definițiilor vine de la elevi cu multă ușurință în asemenea condiții.

Din acest exemplu, cît și din altele analizate de autor, se vede prezența continuă a profesorului pe parcursul lecției, însă el nu prezintă elevilor cunoștințe de-a gata, ci îi lasă pe aceștia să răspundă la întrebările ridicate. Situația problematică poate conține o singură greutate sau poate să reprezinte o succesiune de dificultăți. Elevul are în felul acesta atitudinea cercetătorului în acumularea de cunoștințe, cu depunerea unui maximum de efort în acțiune.

Deși autorul ne face atenți că metoda preconizată de el nu poate fi considerată universală și că în procesul de învățămînt există situații cînd trebuie predate și cunoștințe finite, citind lucrarea sa rămîi totuși cu unele nedumeriri. De pildă, datorită faptului că nu privește prin comparație situațiile problematice cu alte situații cînd nu avem posibilitatea să aplicăm această metodă, nu putem să ni-l închipuim mai ales pe școlarul din clasele mici (clasele I—II) în postura cercetătorului, trecînd prin toate etapele acestei acțiuni. Chiar exemplele aduse de autor pentru aceste clase nu sînt concludente și chiar în clasele mari pentru anumite discipline situația predării pe probleme este foarte diferită, așa cum de fapt încearcă și autorul să ne dovedească, cînd analizează exemplele din cadrul științelor umanistice.

Conținutul lucrării, împărțit în douăsprezece capitole, tratează pe linii multilaterale problema abordată. Prin dezbaterea fiecărui capitol autorul reușește într-adevăr să contureze bazele teoretice și practice ale predării pe probleme, așa cum își intitulează lucrarea.

În primul capitol — *Învățarea prin predarea cunoștințelor și învățarea programată* — se scot în evidență caracteristicile celor două moduri de organizare a muncii didactice. Se arată că în cazul tradiționalului mod de a preda cunoștințele, profesorul urmărește îndeosebi programa școlară și nu elevul, de aceea se produc inegalități în însușirea cunoștințelor, nu se asigură un ritm susținut pentru toți elevii, interesul elevului este scăzut, iar posibilitatea controlului redusă. Învățarea programată — realizată de obicei prin mijlocirea mașinilor automate — pune accent pe activitatea elevilor în însușirea unei materii programate, prin învingerea unor greutăți la care este asigurat controlul dirijat. După ce se descriu mai multe tipuri de mașini automate de învățat, se fac precizări referitoare la modul de programare a unor cunoștințe (exemple pentru fizică și gramatică). Comparația făcută în acest capitol urmărește să ne convingă de necesitatea adoptării unor metode care să solicite intens activitatea elevilor.

În ce privește capitolul al doilea intitulat *Elevul în școala tradițională și în școala contemporană*, acesta se construiește cu același scop. În primul caz, elevul este asemănat cu un vas, pe care profesorul încearcă să-l umple cu cunoștințe. Pasivitatea elevului este izbitoare. Se specifică faptul că elevul școlii contemporane trebuie să se caracterizeze prin activitate, însă nu în sensul executării diferitelor sarcini impuse de școală, căci aceasta se întîmpla

și în trecut, ci în „dorința puternică de acțiune care declanșează manifestările externe și interne ale activității". Această dorință se sprijină atît pe motive puternice, cît și pe voința proprie, stimulată cu pricepere de profesor și adusă în armonie cu voința elevului. Recompensa nu trebuie să fie nota sau dorința de a triumfa asupra altora, ci atingerea unui țel valoros care să-l impună pe elev în fața colectivului.

Problema independenței gîndirii și acțiunii, face obiectul capitolului al treilea, în care se expune o profundă analiză psihologică a aspectelor acțiunii independente a elevilor. Independența în acțiune și gîndire este proprie omului contemporan, care nu se mulțumește să contemple lumea, ci o și transformă. În cazul acesta, se menționează că în școală nu trebuie să identificăm procesul învățării cu memorarea unor cunoștințe de-a gata predate elevilor, ci să-l vedem ca un proces complex de gîndire creatoare. Cu aceste premise, se trece la analiza etapelor gîndirii independente: punerea problemei, soluționarea ei și verificarea rezultatelor, ca apoi să se indice ca atribute ale acțiunii independente: planificarea, executarea și controlul. Autorul consideră ca o condiție principală și hotărîtoare pentru dezvoltarea unei astfel de atitudini, ajungerea la cunoștințe noi prin soluționarea problemelor: „Situația elevului este alta cînd gîndirea lui este preocupată de soluționarea unei sarcini care prin rezolvarea ei trebuie să-l ducă la o idee nouă, necunoscută. O astfel de situație cere un efort real de gîndire, o tensiune cutezătoare și creatoare a imaginației, o observare selectivă și o concentrare a atenției cu mult mai mare".

În capitolul *Învățarea și cercetarea*, plecînd de la interpretarea diferitelor teorii ale învățării (asociaționistă, figurală, behavioristă, pavlovistă), autorul lucrării ne arată că fiecare din aceste teorii dezvăluie într-o formă viciată sau mai apropiată de adevăr procesul însușirii cunoștințelor prin solicitarea în primul rînd a memoriei. Procesul învățării este însă mult mai complex în stabilirea unor legături multilaterale între cunoaștere și acțiune. Făcînd analogie între procesul învățării conceput pe probleme și cel al cercetării, autorul remarcă că deși cele două procese au în vedere scopuri diferite, ele se aseamănă prin aceea că în ambele procese există o situație de problemă, în care anumite fapte cer o explicație. Problema principală formulată devine punctul de plecare pentru făurirea ipotezei, iar apoi ipoteza devine obiectul unei verificări experimentale. Ne apare, în acest capitol, nejustificată poziția autorului față de teoria pavlovistă. Legile activității nervoase superioare — dezvăluite de școala pavlovistă — ni se par tot atît de necesare explicării învățării pe probleme, ca și oricărui proces de cunoaștere obiectivă.

În capitolul *Noțiunea învățării pe probleme*, sprijinindu-se pe cîteva exemple de organizare a predării pe probleme, atît din clasele mici, cît și din clasele mari, autorul prezintă specificul a trei noțiuni: de problemă, de predare și de învățare pe probleme. Este de remarcat strădania autorului de a arăta că predarea pe probleme răspunde și intereselor copiilor, care sînt frămîntați de nenumărate întrebări asupra vieții. Se fac precizări asupra valabilității acestei metode și asupra rolului profesorului într-o asemenea situație. De reținut este necesitatea pregătirii profesorului nu numai din punct de vedere științific, dar și didactic, predarea pe probleme cerînd un deosebit tact pedagogic.

Următoarele patru capitole ne prezintă *aspectele concrete ale predării pe pro-*

bleme la cîteva discipline: matematică, științele naturii, științele umanistice și științele tehnice. Desprindem ca o idee valoroasă necesitatea de a sprijini predarea fiecărui obiect pe motive specifice ale învățării. Aceasta creează condiții pentru o învățare creatoare, elevii găsind satisfacții în propria lor ocupație școlară. Este un proces prin care profesorul transpune pe elev din obiect în subiect al educației. O altă idee este aceea a dependenței formulării și rezolvării problemei de conținutul de cunoștințe. La științele realiste sau tehnice se pot crea situații problematice cu mai multă ușurință decît la științele umanistice, unde trebuie să apelăm foarte mult la cuvînt. Chiar procedeele folosite pe parcursul soluționării problemei diferă de la un obiect la altul. O a treia idee pe care o desprindem este aceea a raportării acțiunii de predare pe probleme la particularitățile de vîrstă ale elevilor. Autorul încearcă să vadă evoluția complicării situațiilor problematice în cele trei perioade școlare: mică, mijlocie și mare. Cu fiecare stadiu de acumulare a experienței de către elevi se adîncesc nu numai formularea problemei, dar și activitatea celor doi factori ai activității: profesorul și elevul. Această analiză este dată însă numai pentru grupa științelor naturii. Considerăm că ar fi fost necesar ca această încercare să se fi extins și asupra științelor umanistice, unde într-adevăr există „probleme".

În ultimele două capitole, autorul se ocupă de *formele organizării elevilor în cazul adaptării metodei de predare pe probleme*. Plecînd de la condițiile sociale ale învățării, el respinge învățămîntul pur individual, susținînd un învățămînt colectiv. Discutînd diferite forme de organizare a învățămîntului, am putea spune pînă la epuizarea lor, este de părere că cea mai bună formă este gruparea în colective mici, de 4—5 elevi. Activitatea acestora se desfășoară pe fondul muncii colectivului clasei. Se subliniază că o astfel de organizare poate favoriza o îmbinare mai judicioasă a muncii individuale cu cea colectivă, potrivit sarcinilor ce stau în fața școlii socialiste. Grupa dă prilej membrilor ei să se cunoască mai bine, să ridice probleme, să discute, să lucreze pentru soluționarea lor. Profesorul îi poate urmări mai bine, dînd direcția dezvoltării fiecăruia după trăsăturile sale specifice. În aceste capitole se dezbat aspecte ale organizării grupelor: criteriul alegerii elevilor în grupă, etapele dinamicii grupei, formele de muncă în grupă, munca diferențiată pe grupe, întrecerile între grupe, stabilitatea grupelor etc.

Referindu-se la experiența lui A. S. Macarenko, autorul n-o respinge, dar nici n-o folosește, pe motivul că pedagogul sovietic a lucrat în afara terenului școlar, pe linie educativă.

Autorul nu are pretenția, că a reușit să dea un răspuns definitv problemei tratate, deși experimentul de pînă acum a dat rezultate bune. Problema este destul de complexă și se cere rezolvată în timp.

În încheierea lucrării, autorul menționează că ar fi bucuros dacă dezbaterea întreprinsă în lucrare ar da de gîndit profesorilor, pentru a realiza o muncă didactică creatoare. De fapt, lucrarea a fost publicată în cadrul ciclului „Biblioteca cadrelor didactice", ca un sprijin pentru îmbunătățirea practicii școlare.

Pentru noi cartea lui Wincenty Okón poate servi ca un material de informație didactică, în căutarea formelor noi, specifice condițiilor de dezvoltare a învățămîntului din țara noastră.

*MARIA GIURGEA*

# „Psihologia inteligenței"* și semnificația ei pedagogică

Jean Piaget, septuagenar în acest an, este unanim apreciat ca unul dintre cei mai mari psihologi ai secolului nostru. El este creatorul unui sistem de psihologie deosebit de original și fecund și a cărui cunoaștere este indispensabilă pentru orice cercetător serios care se ocupă de procesele de cunoaștere. Este o apreciere împrumutată de la A. N. Leontiev.

Dacă în secolul XIX s-au pus bazele procesului senzorial, în secolul XX s-a încercat asaltul în explorarea gîndirii. Idealismul a prejudiciat serios, așa cum arăta Lenin, interpretarea rezultatelor dobîndite în studiul senzațiilor. Cu atît mai grave vor fi denaturările ce apar în interpretarea procesului gîndirii de pe pozițiile asociaționismului-funcționalismului, ale fenomenologiei, apriorismului, logisticii. Între teoriile adoptate și faptele experimentale intervenea de regulă un conflict iremediabil, ceea ce făcea pe mulți psihologi să încerce sentimentul zădărniciei. Astfel, K. Bühler declara în deschiderea unui Congres de psihologie din 1930, că psihologia nu dispune încă de o teorie valabilă pentru interpretarea gîndirii. Era un moment acut în criza metodologică a psihologiei occidentale incapabilă să progreseze atîta timp cît rămînea prinsă de mrejele metafizicii sau încercînd să se degajeze de aceasta, rămînea tributară unui punct de vedere naturalist și neevoluționist.

Jean Piaget nu prefigurează teoretic datele sale, el dispune de avantajul unei poziții materialiste, dar, cel puțin inițial, nu este un dialectician conștient. Aderent al metodei experimentale (influența lui Binet) el își propune să cumuleze o sumă de fapte privind evoluția gîndirii copilului urmînd ca abia ulterior să-și precizeze punctul de vedere teoretic. Și dacă Piaget nu a eșuat asemenea multor contemporani ai săi aceasta se datorește următorilor factori: 1). Fiind biolog prin formație și tratînd psihicul asemenea lui Claparède ca un fenomen de adaptare, Piaget în același timp este captivat de punctul de vedere sociologic (școala franceză) și ajunge să dea prioritate acestuia din urmă, deci să abordeze psihicul în termenii adaptării sociale sau socializării. 2). Fiind un spirit pozitiv Piaget sesizează insuficiențele și denaturările ce rezultă din reducția psihologiei gîndirii la axiomatica logicii formale; pentru el este clar faptul că schemele logicii reprezintă un cadru general, sînt modele ideale constatate în rezultatele finale ale gîndirii, dar nici pe departe nu epuizează bogăția de fenomene din care este constituită gîndirea vie a omului. 3). Pentru a descoperi construcția proceselor intelectuale, Jean Piaget adoptă punctul de vedere evolutiv respingînd atît apriorismul cît și funcționalismul și interesîndu-se îndeaproape în activitatea sa de 40 de ani de cercetare desfășurată cu numeroși colaboratori, de modul real cum se constituie gîndirea trecînd de la un stadiu la altul. 4). Piaget preia de la P. Janet ideea acțiunii ca formă de bază în organizarea vieții psihice. În acțiune este integrată afectivitatea și cunoașterea, prin acțiune se face legătura între subiect și obiect. Toată cercetarea psihologică este consacrată stadiului variatelor tipuri de acțiuni interne și externe a sistemelor acționale elaborate în diverse perioade. Nivelurile de acțiune psihică nu sînt o expresie rigidă a vîrstei, dar se prezintă ca performanțe necesare ale unui sistem ierarhizat și elaborat succesiv în procesul

* Jean Piaget, *Psihologia inteligenței*, Editura științifică, București, 1965.

evolutiv. 5). Evoluției psihice a copilului îi este proprie elaborarea progresivă a ansamblurilor operaționale. În această privință teoria mulțimilor devine un instrument prețios pentru studiul fenomenelor psihice.

Piaget își publică primele cercetări începînd din anul 1920. Cartea pe care o prezentăm exprimă concluziile a mai bine de două decenii de studiu și cercetare fiind elaborată în 1942 și publicată în anul 1947. Aici în „Psihologia inteligenței" apare pentru prima dată prezentat integral sistemul psihologic al lui Piaget. De la început trebuie să spunem că „Psihologia inteligenței" nu mai reprezintă astăzi un ultim cuvînt pentru Piaget. Între timp cercetările acestui prodigios cercetător s-au extins, au apărut multe alte volume sub semnătura sa, s-a înființat la Geneva chiar un centru de epistemologie genetică în care o echipă de specialiști de diverse profiluri lucrînd sub conducerea lui Piaget și pornind de la opera lui, întreprinde o acțiune de valorificare a teoriei psihologiei contemporane. Piaget și Inhelder au publicat în anul 1960 „La génèse des structures logiques élémentaires", în care se reiau la un nivel superior problemele analizate în „Psihologia inteligenței". Parcurgînd ultimele lui lucrări ne dăm foarte bine seama că Piaget și-a îmbogățit sistemul său, l-a corectat pe alocurea sprijinindu-se pe alte cercetări și date ale științei contemporane. Cu toate acestea „Psihologia inteligenței" apărută în perioada de mijloc a activității lui Piaget continuă să rămînă o lucrare concludentă. Ne reține atenția îndeosebi delimitările metodologice pe care le întreprinde Piaget în prima parte a cărții sale. El repudiază în termeni categorici soluțiile nativiste, cele asociaționiste, consideră că Russell reactualizează filozofia platoniciană, arată că fenomenologia școlii de la Wurzburg descrie uneori corect dar niciodată nu explică gîndirea și în genere previne asupra simplificării și mortificării pe care o introduc în psihologia gîndirii cei care nu depășesc modelele ideale ale logicii. Deseori ceea ce în psihologie se ia drept principiu explicativ la rîndul său trebuie explicat. Judecata este un act mai complex decît apare în termenii ei finali exprimați în relațiile dintre S și P. Dacă este nevoie să se studieze gîndirea vie atunci ea nu poate fi concepută decît ca o adaptare „ca un echilibru între organism asupra mediului și acțiunile inverse". Adaptarea inteligentă constă din două fenomene intim legate între ele: asimilarea mentală sau „încorporarea obiectelor în schemele conduitei" și acomodarea adică modificarea ciclului asimilator sub „presiunea lucrurilor". Am putea, adoptînd o terminologie mai familiară nouă, să vorbim despre însușire și restructurare. Asimilarea și acomodarea realizată în plan funcțional dispun de o mare mobilitate, se interpenetrează, raporturile lor reciproce fiind supuse legilor echilibrului. Astfel se dezvoltă schimburile mediate dintre subiect și obiect inteligența exprimîndu-se gradat în raport cu creșterea distanțelor dintre asimilare și acomodare a ocolurilor și revenirilor la punctul de primire. Pentru echilibrare, reversibilitatea operațiilor mentale este un fenomen de cea mai mare însemnătate.

În reversibilitate se exprimă capacitatea gîndirii de a se controla conștient de a reveni la premisele sale, de a-și reconstitui drumul. Gîndirea permanent experimentează, confruntă, verifică și faptul acesta real nu este nici într-o măsură pus în evidență de logică, ci ține de sfera de investigație a psihologiei. La copilul preșcolar reversibilitatea operațiilor de gîndire este absentă. Școlarului mic îi este accesibilă reversibilitatea la nivelul operațiilor concrete, adică posibilitatea de a reveni de la B la A. Acum

devine posibilă clasificarea și scrierea, dar persistă mari greutăți în tranzivitate, adică în aplicarea unei relații desprinse de un sistem la un alt sistem. La nivelul operațiilor formale reversibilitatea capătă funcțiuni de reciprocitate. Acum gîndirii îi devin proprii propoziții care reflectă operațiile și le controlează. Gîndirea devine dialectică mișcîndu-se în termenii contradicției și recurgînd la combinații din cele mai complicate. Astfel reversibilitatea se perfecționează mereu ea constituind după Piaget principiul funcțional al trecerii de la senzorial la abstract. Piaget scrie: „a defini inteligența pe baza reversibilității progresive a structurilor mobile pe care ea le construiește înseamnă deci a spune, într-o formă nouă, că inteligența constituie o stare de echilibru spre care tind toate adaptările succesive de ordin senzorimotor și cognitiv ca și toate schimburile asimilatoare și acomodatoare dintre organism și mediu" (pag. 64).

Piaget concepe gîndirea ca un ansamblu de operații înlănțuite și coordonate prin mecanisme tot mai înalte înlăuntrul ansamblului dezvoltîndu-se asociativitatea sau posibilitatea de a ajunge pe diverse căi la aceleași rezultate și reversibilitatea. Ansamblurile gîndirii evoluează de la sisteme aditive la sisteme formale și iterative în care A+A=A iar nu 2 A.

Aici, la acest nivel, se afirmă abstracțiunea și generalizarea care constă din eliminarea variabilului și fixarea calitativă a invariantului. Invariantul care nu este altceva decît nucleul conceptual se realizează prin conservare. Capacitatea de conservare se elaborează treptat și în dependență de natura obiectelor și însușirilor asupra cărora se aplică. Astfel întîi se realizează conservarea substanței obiectului ca atare, apoi cea a greutății și la urmă a volumului. Sînt excepțional de interesante cercetările lui Piaget privind specificul elaborării structurilor operatorii în ordinea fizică, biologică, matematică etc. În aceste cercetări se explică cu precizie natura dificultăților pe care le întîmpină elevul, la diverse stadii, în învățare. Învățarea este concepută ca o interacțiune obiect-subiect ca o condiție permanentă a evoluției structurilor operatorii. Între formele superioare ale gîndirii și ansamblul tipurilor inferioare există o continuitate funcțională. Această „continuitate funcțională nu exclude de loc diversitatea și chiar eterogenitatea structurilor" (pag. 60). Sistemul operațional de ansamblu se pune imediat în mișcare efectuînd acele „deplasări" posibile care au fost fixate prin experiență de îndată ce apar fapte noi care nu au fost încă seriate, clasificate etc. „Întrebarea care orientează schema anticipatoare, provine deci din gruparea prealabilă, iar schema anticipatoare însăși nu este altceva decît direcția imprimată căutării, prin structura acestei grupări... Faptul remarcabil, în această asimilare continuă a realului la inteligență, este în adevăr echilibrul cadrelor asimilatoare, constituite prin grupare. În tot cursul formării sale, gîndirea se găsește în dezechilibru, într-o stare de echilibru instabil: orice achiziție nouă modifică noțiunile anterioare, sau riscă să ducă la o contradicție. Dimpotrivă, începînd cu nivelul operatoriu, cadrele clasificatoare și seriale, spațiale și temporale etc., construite pas cu pas, încorporează fără zguduiri elemente noi: fișa particulară, care trebuie găsită, completată sau alcătuită integral, nu zdruncină, în acest caz, soliditatea întregului, ci se armonizează cu ansamblul" (pag. 90).

Neînțelegerea, nerezolvarea, în genere eșecul în învățare, se va explica prin absența grupărilor operaționale corespunzătoare. După Piaget „existența psihologică a unei grupări se recunoaște lesne, după operațiile explicite de care este capabil un subiect" (pag. 93). Inte-

ligența se sprijină pe modificări ale percepției și motricității în cadrul acțiunii. Piaget distinge reacția perceptivă de activitatea perceptivă. Pornind de la ideea că spațiul perceptiv nu este omogen „ci e centrat în fiecare moment, iar zona de centrare corespunde unei dilatări spațiale" (pag. 120), Piaget arată că activitatea intelectuală debutează cu „decentrarea" sau coordonarea centrărilor diferite prin compensație și corecție. Activitatea perceptivă bazată pe reglaj, comparație, transpoziție constituie o primă formă de structură intelectuală mobilă, care se dezvoltă însă solidar cu inteligența senzomotorie, iar aceasta fiind inițial implicită acțiunilor eficiente.

Constituirea gîndirii abstracte echivalează în bună măsură cu interiorizarea acțiunilor eficiente și cu elaborarea unor noi legi de echilibrare și coordonare mentală. Este vorba în primul rînd de prescurtarea acțiunilor prin reducția momentelor prezentate concret succesiv într-un ansamblu simultan, de controlul conștient al acțiunii prin anticipație atît asupra rezultatelor, cît și asupra mijloacelor de o parcurgere simultană de multiple direcții prin simbolizarea ce depășește situația imediată. Piaget vede în toate acestea un salt important. El arată că gîndirea nu-i o simplă continuare a sensomotricității, ci o reconstrucție pe un nou plan. Toate dificultățile pe care le-a întîmpinat copilul în dezvoltarea sa cognitivă în stadiile preconceptual (2—4 ani), al gîndirii intuitive (4-7 ani), al operațiilor concrete (7-12 ani) vor reapărea acuma transfigurate într-un plan mult mai complex. Adolescentul ajunge să raționeze ipotetico-deductiv încrezîndu-se în necesitatea raționamentului însăși adică a formei.

Grupările operatorii de nivel superior sînt înrudite cu cooperarea interindividuală, mai precis comunicarea socială a ideilor, coordonarea punctelor de vedere și a acțiunilor efectuate în societate, se interiorizează fiecărui individ și prin elaborarea unor noi legi de echilibrare și coordonare se fixează în sisteme operatorii. Aceasta este de fapt o caracteristică a întregii dezvoltări a cunoașterii care trebuie pusă în raport cu tot ansamblul practicii social-istorice. În acest contact se produce o continuă și ierarhizată stratificare de operații intelectuale implicînd neîndoielnic stocaj de informații, operații ce se diferențiază progresiv și se controlează reciproc influența decisivă revenind operațiilor superioare. Cartea lui Piaget este în deplin acord cu teoria contemporană a informației și cibernetică. Exprimîndu-ne în acești termeni putem afirma că meritul marelui psiholog elvețian rezidă în faptul că a descoperit și explicat gîndirea ca un sistem cu autoreglaj. Astfel metoda genetică și-a demonstrat eficiența în analiza compoziției celui mai complex fenomen din univers: gîndirea umană. Afirmînd valabilitatea drumului trasat de Piaget nu ne îndoim că așa cum el însăși o face, psihologia va continua să introducă noi și noi corective în sistemul său. Sub influența criticii făcute de Wallon sau de Vîgotski, Piaget și-a revizuit unele puncte de vedere. Astfel el a arătat că termenul de egocentrism folosit pentru a caracteriza factura psihicului infantil este nepotrivit, iar unele din comentariile sale pe această temă pot să genereze confuzii. Probabil are dreptate Wallon atunci cînd arată că reversibilitatea nu este totdeauna obligatorie în gîndire. Piaget are meritul că a supus analizei științifice însăși procesul gîndirii și de aceea s-a oprit asupra acțiunii, operației în timp ce predecesorii săi au identificat rezultatul cu însuși procesul de gîndire. Piaget nu este un operaționalist întrucît nu absolutizează operațiile transformîndu-le în izvor al cunoașterii. Pentru el izvorul cunoașterii este lumea

obiectivă. Totuşi se pare că a făcut unele concesii operaţionalismului. Ne referim la faptul că el vorbeşte despre o experienţă fizică prin care se fixează informaţiile despre obiecte şi o experienţă logică matematică care îşi are izvorul în însăşi acţiunile practicate de subiect. Nu este clar în ce constă această derivaţie logică matematică exclusiv din acţiuni. Pentru psihologii marxişti însăşi acţiunile sînt obiectuale. Activitatea umană de orice fel se mulează după lumea obiectivă, se conformează esenţei acesteia. Şi atunci înseamnă că experienţa logico-matematică transfigurează în ultima instanţă tot lumea obiectivă. Şi operaţiile mentale sînt decalcuri ale realului cucerit iniţial prin acţiunea eficientă. Sînt puncte de vedere proprii gnoseologiei marxiste care ne despart de Piaget şi ne fac să încercăm un sentiment de regret în legătură cu faptul că acest cercetător de geniu pe care obiectivitatea l-a apropiat de materialism iar preocuparea pentru surprinderea dinamicii complexe l-a transformat într-un dialectician spontan nu a depăşit şi ultimile bariere pentru a se situa pe poziţiile materialismului dialectic, poziţii pe care Jean Piaget le-a aprobat în unele din scrierile sale recente.

„Psihologia inteligenţei" este o carte de volum redus dar a cărei asimilare implică ample dificultăţi. O carte despre gîndire, dacă este serioasă, nici nu poate fi simplă şi uşoară. Studiul introductiv semnat de E. Fischbein reuşeşte să înlesnească cititorului accesul la ideile lui Piaget şi să scoată în evidenţă actualitatea operei acestuia. Este adevărat că Piaget în cercetările sale din prima etapă s-a limitat la descrierea şi explicarea fenomenelor psihice fără a avea o intenţionalitate pedagogică. În ultima perioadă însă Piaget s-a dovedit a fi preocupat de valorificarea pedagogică a sistemului său. El a scris studii despre învăţare, s-a ocupat de modernizarea învăţămîntului matematic şi fizic etc. Este neîndoielnic faptul că opera lui Piaget deschide perspective excepţionale pentru cercetarea pedagogică. Dezvăluind modul în care se constituie intelectul la copil, psihologia lui Piaget reprezintă un temei pentru elaborarea mijloacelor de propulsare, de construire conştientă a intelectului. Întrucît lucrările elaborate de şcoala lui Piaget şi de mulţi alţi cercetători care în diverse părţi ale lumii i-au urmat, oferă un tablou concret a întregului sistem de relaţii din care se încheagă progresia intelectului la copil şi adolescent, pedagogul dobîndeşte posibilitatea de a verifica şi explica eficienţa sau ineficienţa procedeelor sale. Descoperind în sistemul operaţional al copilului lacuna sau deficienţa el va reuşi să se orienteze şi asupra remediului. În principiu toate concluziile pedagogice ce derivă din lucrările lui Piaget se reduc la problematica organizării activităţii copilului, şi a controlului asupra acestei activităţi. În acest sens lucrările amintite aduc o contribuţie esenţială la pregătirea ştiinţifică a programării învăţării. Există tentaţia de a reduce programarea doar la divizarea materialului pe mici segmente informaţionale a căror asimilare să fie realizată treptat. Dacă însă nu se prevăd şi operaţiile mentale necesare şi optime pentru această asimilare şi în consecinţă nu se adoptă procedeele corespunzătoare programarea tratată unilateral riscă să intre în conflict cu opera de dezvoltare a creativităţii gîndirii. Nu poate fi lăsată pe seama întîmplării calitatea operaţiilor prin care se fixează o anumită informaţie.

Sînt doar cîteva gînduri sugerate de lucrarea recenzată, lucrare ce merită un studiu atent reunit cu efortul de valorificare pedagogică.

*Conf. dr. PAUL POPESCU-NEVEANU*

## „Paedagogica Europaea" *

De curînd a apărut primul volum din revista anuală „Paedagogica Europaea", cu subtitlul „The European Yearbook of Educational Research" (Revista anuală de studii și cercetări pedagogice europene), în limbile engleză, franceză și germană, fiind editată cu sprijinul „Consiliului de Cooperație Culturală al Consiliului Europei". Comitetul de redacție este format din 5 cunoscuți pedagogi: președinte M. J. Langeveld, profesor de pedagogie la Universitatea din Utrecht — Olanda, redactor principal W. A. Lloyd, profesor de pedagogie la Cambridge — Anglia, iar membri G. Mialaret, profesor la Facultatea de Psihologie din Caen — Franța, G. Neumann, șeful departamentului pentru educație generală și tehnică al Secretariatului general al Consiliului Europei, Strasbourg — Franța și W. Schultze, directorul Institutului pentru cercetări pedagogice internaționale din Frankfurt pe Main — R. F. Germania.

Revista are drept scop, așa cum se precizează în prefață „să fie o tribună europeană pentru discutarea problemelor pedagogice" — desigur este vorba de Europa apuseană. Ea se adresează în mod deosebit tuturor celor care activează, cu rol de răspundere, în problemele de învățămînt: educatori și organe de conducere, oameni de știință și cercetători. Avînd un larg profil, revista „Paedagogica Europaea" va publica studii din toate domeniile învățămîntului: problemele de educație în legătură cu colectivitatea și mediul social; educația în familie și școală, în universități și alte instituții de învățămînt superior; educația adulților, pregătirea profesională, organizarea timpului liber; învățămîntul în țările dezvoltate din punct de vedere industrial ca și în țările în curs de dezvoltare ș. a.

Primul număr din revistă apărut la sfîrșitul anului 1965 cuprinde 13 studii și 5 dări de seamă. Două din dările de seamă se referă la Consiliul Europei și Conferința miniștrilor educației din Europa apuseană, iar trei tratează probleme școlare naționale din Suedia, Elveția și Marea Britanie. Așa de exemplu, Jonas Orring, scrie despre „Sistemul școlar și învățămîntul general în Suedia". E. Egger prezintă un material intitulat „Centru de informație în materie de învățămînt și educație" din Elveția (pe 1963), iar ultimul este din Anglia — Departamentul educației și științei — Secția cercetări și control.

Din cele 13 studii, două sînt rezervate cercetării științifice pedagogice și anume cel al lui M. J. Langeveld „In search of research" (În căutarea cercetării) și

---

* PAEDAGOGICA EUROPAEA — The European Yearbook of Educational Research; Revue annuelle des études et recherches pédagogiques européennes. Europäische Jahrbuch für pädagogische Forschung, vol I, Ed. Agon Elsevier — Amsterdam and Brussels, 1965, 284 pag.

cel al lui G. Mialaret „Recherche scientifique et pratique pédagogique", (Cercetare științifică și practică pedagogică).

În studiul său prof. Langeveld face constatarea că în majoritatea universităților vest-europene facultățile de pedagogie respectiv institutele pedagogice sînt puțin dezvoltate. De altfel, arată autorul, nici condițiile politice din prima jumătate a secolului nostru, desigur din vestul Europei, n-au favorizat ci mai degrabă s-ar putea spune că au frînat dezvoltarea continuă a științelor pedagogice. Pentru rezolvarea problemelor pedagogice dintr-o țară au fost folosite adesea rezultatele cercetărilor din alte țări, de multe ori cu rezultate îndoielnice și cîteodată cu consecințe dăunătoare. Noile institute de cercetare pedagogică care au fost create nu au directă legătură cu țara respectivă, sau sînt construite pentru a satisface „nevoile de moment", ale forurilor oficiale, cu forțe și mijloace risipite, care fac un fel de „știință funcționărească".

Față de această situație, autorul susține necesitatea unor cercetări pedagogice proprii, diferențiate, mult ramificate, a faptelor pedagogice relevante. Deci, pentru progresul științei pedagogice, este necesară o gîndire pedagogică autentică, așa cum demonstrează o serie de exemple din diverse țări apusene.

Studiul despre „Cercetarea științifică și practică pedagogică" al prof. G. Mialaret are darul de a arăta în concret, ceea ce la colegul său de idei Langeveld a fost o cerință. Mialaret, profesor la Universitatea din Caen (Franța) este cunoscut ca un fervent susținător al pedagogiei experimentale, făcînd parte din „Școala de la Caen", unde mai ales după cel de al doilea război mondial s-a format un adevărat „laborator pedagogic" care îmbrățișează o arie largă de probleme cu privire la școală și învățămînt.

Autorul prezintă un raport asupra lucrărilor membrilor societății „L'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française" care de mai bine de 10 ani se întîlnesc pentru a discuta lucrările științifice și progresele realizate. La reuniunea din Liège din 1964, membrii asociației și-au exprimat părerea că a sosit timpul spre a face cunoscut educatorilor, administrației învățămîntului, publicului poziția cercetătorilor cu privire la relația dintre pedagogia științifică și practica pedagogică. Și tocmai studiul autorului urmărește acest lucru.

După cîteva considerații generale, în care discută sensul expresiei de „cercetare pedagogică" și arată că „pedagogia experimentală are o presă rea" datorită modului nu întotdeauna științific în care abordează problemele, ajunge la concluzia că „pedagogia experimentală nu se poate mulțumi să facă numai constatări sau de a prezenta experiențe pentru a face bilanțuri". „Ea poate și trebuie să se preocupe de o operă constructivă nu numai să îmbunătățească metodele actuale, dar să contribuie la crearea de noi forme de acțiune pedagogică "[1] și dă ca exemplu influența tehnicii audio-vizuale asupra creației copilului, pe care a expus-o, într-o lucrare anterioară.

Trecînd la prezentarea cercetărilor pedagogice ale asociației, autorul le împarte în „cercetări aplicate" și „cercetări pure". În prima categorie cercetările se referă la: organizarea generală a școlii, studiul programelor, pregătirea profesorilor, practica pedagogică, probleme de educație, examenele etc. Cît privește „cercetările pure" acestea se referă la psihologie, psihologie pedagogică și la sociologia pedagogică. De asemenea mai face unele referiri la temele privind organizarea generală a școlii, la rolul pedagogiei experimentale în pregătirea profesorului; despre unele cercetări experi-

[1] G. Mialaret, *Recherche scientifique et pratique pedagogique*, în vol. cit. p. 18.

mentale cu privire la motivație, la metode generale de pedagogie și psiho-pedagogie specială etc.

Cît privește cercetările fundamentale autorul prezintă temele abordate la Caen. Aici s-a făcut o analiză foarte precisă a funcțiilor auditive la copilul mic aducînd astfel lumină în problemele învățării limbajului, a lecturii și a ortografiei. Pe baza analizei audiogramelor copiilor, ca și a analizei fonetice a sunetelor limbii franceze, se avansează în descoperirea problemelor ce se situează la limita lingvisticii, a psihomotricității, a evoluției perceptive și a evoluției intelectuale. Un asistent al autorului, prof. Beaufils, se ocupă de relațiile ce există între viteza perceptivă măsurată cu tachistoscopul și fixarea formelor vizuale, ortografie etc. Sînt și alte numeroase probleme ca de pildă cele cu privire la învățarea limbilor străine care constituie obiectul preocupărilor experimentale. În încheiere se recomandă ca toate cadrele didactice să primească o pregătire în metodele cercetării pedagogice, chiar la cursurile de perfecționare, astfel ca să crească interesul pentru asemenea preocupări.

Revista publică 4 studii interesante de pedagogie comparată. Cunoscutul pedagog comparatist F. Hilker, șeful serviciului de documentare și informare al Comisiei permanente al Ministerului Învățămîntului din Republica Federală Germană cu sediul la Bonn, în studiul său „Les etapes principales de l'enseignement" (Etapele principale ale învățămîntului) prezintă o propunere cu privire la clasificarea etapelor învățămîntului într-un sistem școlar al țărilor europene, cu scopul de a se ajunge la o documentație autentică bazată pe cooperarea europeană. După o succintă prezentare istorică a educației comparate, precum și a metodelor ei, autorul arată că în cooperarea pedagogică o dificultate mare rezidă în diversitatea structurilor școlare. Această diversitate autorul o clasifică în 3 specii de structuri școlare: a) structuri izolate specifice tuturor țărilor europene în sec. al XIX-lea care mai există încă în țările în curs de dezvoltare fiind prezente în sisteme școlare care cunosc școli separate pentru diferite clase sociale; b) structuri bifurcate sau ramificate înțelegînd acel sistem unde o școală de bază, comună tuturor elevilor, după 4, 5 sau 6 ani se împarte în 2 sau 3 ramuri (secții) pentru învățămîntul elementar superior, învățămînt mediu și învățămînt secundar clasic sau modern, care este încă în vigoare în R. F. Germană, Anglia, Franța și în alte țări ale Europei[2]; c) și structuri unitare, este vorba de școli unificate care încep cu școlaritatea obligatorie pînă la maturitate.

Față de diversitatea structurilor școlare, autorul își pune întrebarea: ce criteriu ar trebui adoptat pentru ca aceste structuri, respectiv tipuri de școli atît de diferite, de la stat la stat, să poată fi comparabile? Arătînd că în privința aceasta există oscilații și în instrucțiunile UNESCO-ului, care în 1951 deosebeau șapte tipuri școlare, iar în 1955 patru cicluri (învățămînt preșcolar, elementar, secundar (subîmpărțit în învățămînt general și tehnic) și învățămînt superior, pentru ca în 1960, respectiv 1962 să apară alte subîmpărțiri și criterii de comparație, autorul — pentru a evita dificultățile ce rezultă dintr-o asemenea situație — propune o clasificare după niveluri de vîrstă. Această clasificare „permite să se grupeze diferitele tipuri de școli și diferite niveluri de formare pe baza unui principiu natural; dezvoltarea fizică și mentală a omului, în mai multe etape care sînt identice în lumea întreagă"[3]. În acest scop autorul a ela-

[2] Franz Hilker, *Les etapes principales de l'enseignement*, vol. cit. p. 37.
[3] Franz Hilker, stud. cit., 41.

borat o schemă care include cele 4 cicluri ale UNESCO-ului, și o axează pe 6 rubrici, corespunzătoare grupelor de vîrstă, cînd acestea intră într-o etapă școlară. Situația este însă variabilă în funcție de condițiile proprii diverselor țări.

În încheiere autorul sintetizează în 7 teze modul cum trebuie întocmită documentația pentru o cooperare pedagogică europeană, subliniind că cea mai bună clasificare pentru o comparare internațională a structurilor școlare pare să fie cea care se bazează pe grupe de vîrste. În nota redacțională care succedă studiului se face mențiunea că propunerea autorului a fost aprobată de „Comité de l'Enseignement General et Technique" în a treia sa reuniune din martie 1964 și adoptată ca bază de prezentare a sistemelor școlare în Europa.

În timp ce F. Hilker ne arată cum s-ar putea aduce la același „numitor" diversele tipuri de instituții de învățămînt europene, G. de Landsheere, directorul de cercetări din Institutul superior de științe pedagogice al Universității din Liège, în studiul său „Plan d'un dictionnaire de la terminologie pedagogique Europenne" (Planul unui dicționar de terminologie pedagogică europeană) se preocupă de modul de realizare a înțelegerii diverselor denumiri naționale folosite în școală și pedagogie prin crearea unui dicționar de terminologie pedagogică. Necesitatea unui asemenea dicționar a fost recunoscută la diverse reuniuni internaționale privind problemele de învățămînt, cum a fost cea de la Roma (1962) și discutată în special la „Commission d'Etude sur l'Education Comparée" ținută la Viena în iunie 1963, iar autorul studiului a prezentat la Frankfurt în februarie 1964 un referat cu privire la această problemă delegaților întruniți într-o conferință să discute „Mijloacele și metodele unei cooperări europene cît mai strînse în domeniul învățămîntului general și tehnic". Elaborînd planul alcătuirii acestui dicționar, în care discută obiectul, conținutul, importanța practică, dificultățile și organele de execuție, autorul propune două stadii de elaborare: 1) alcătuirea de către fiecare țară a unui lexic de terminologie pedagogică proprie și 2) plecînd de la dicționare naționale să se treacă la alcătuirea dicționarului de „sinteză" care ar cuprinde 4 părți: a) un index general care ar permite folosirea volumelor naționale; b) glosare europene pe centre de interes, de pildă: terminologia relativă la pregătirea profesorilor; c) termenii diferiți dar care se referă la realități asemănătoare și d) termenii asemănători dar care indică realități diferite.

G. Uildriks (Oosterbeek) sub titlul „Psihologia pedagogică în U.R.S.S. prezintă o recenzie mai cuprinzătoare asupra „Educational Psychology in the Soviet Union" ed. B. and J. Simon (Routledge and Kegan Paul, 1963), o antologie din lucrările de psihologie pedagogică sovietică.

Autorul prezintă într-un mod, destul de obiectiv, poziția și realizările psihologiei pedagogice sovietice, arătînd că ideea de bază a tuturor lucrărilor de psihologie pedagogică sovietică este că nu se poate înțelege dezvoltarea psihică a copilului fără referire în fiecare clipă la influența formativă a factorilor sociali în general și a educației organizate în particular. Discutînd studiile lui Vigotski, profesorul american arată că acesta a introdus noțiunea „treapta de dezvoltare potențială", ca o treaptă importantă în procesul de învățămînt. Practica pedagogică arată că șansele școlare ale fiecărui elev pot fi judecate sub două aspecte de dezvoltare diferită: actuală și potențială.

Or, subliniază autorul, testele folosite în Apus neglijează „treapta potențială".

În continuare Uildriks scoate în evidență că „pedagogia rusă militînd de pe poziția marxismului potrivit căruia cercetarea fenomenului trebuie făcută în procesul dezvoltării și schimbării în funcție de anumiți factori obiectivi — adoptînd poziția de a studia dispozițiile și dezvoltarea umană mai curînd în acțiune decît a le examina prin mijlocul testelor, a stimulat cercetarea științifico-educativă și a atras aplicarea ei în învățămînt". Și autorul conchide: „Acest efort constituie întotdeauna un avertisment salutar, fiind util să ne amintim mereu că psihologia pedagogică se bazează pe fapte pedagogice și nu le precede".

L. Froese, profesor de pedagogie la Universitatea din Marburg, încearcă prin studiul său comparativ „Structurile de învățămînt în Răsărit și Apus" să facă o analiză fondată pe compararea acestor structuri și arată că cu toate diferențele dintre ele există un „ideal educativ asemănător". Ca pedagog comparatist prof. Froese a constatat just și în mod obiectiv realizările deosebite pe linia dezvoltării învățămîntului din Uniunea Sovietică și alte țări socialiste pe care le menționează în studiul său. De altfel această constatare o poate extinde, fără să greșească, asupra tuturor țărilor socialiste, inclusiv țara noastră. Cît privește rezerva d-sale cu privire la faptul dacă învățămîntul socialist folosește și individului, și aci d-sa are în vedere dezvoltarea maximală a aptitudinilor acestuia, îi răspundem cu argumentul d-sale, „mobilizarea potențialului de capacitate" nu exclude ci presupune această dezvoltare. Considerăm că studiul prof. Froese, în afara unor generalizări și aprecieri discutabile, reprezintă o contribuție meritorie la înțelegerea structurilor de învățămînt din Est și Vest.

Celelalte studii cuprind o arie de probleme mai de specialitate.

Prezentînd primul volum al revistei anuale „*Paedagogica Europaea*" pe anul 1965, am căutat să semnalăm apariția unui important organ de informare pedagogică, care prin ținuta sa științifică, prin sfera largă de probleme ce le discută și prin personalitățile cele mai reprezentative ale gîndirii pedagogice din Apus ce o conduc prezintă o deosebită însemnătate în schimbul de opinii pentru toți ce sînt chemați să-și aducă contribuția la înnobilarea geniului uman prin școală și cultură.

*IOSIF ANTOHI*

## „Scuola e didattica"

Actualul sistem de învățămînt din Italia se bazează pe acumularea unei experiențe interesante în legătură cu organizarea școlii medii (cu școlarizare de trei ani), pe care o urmează absolvenții celor cinci clase elementare. În urma absolvirii acestui tip de școală medie, școlarizarea se continuă în școala medie superioară, iar apoi în instituțiile de învățămînt superior.

Publicațiile de specialitate, în rîndul cărora un loc de seamă îl ocupă revista SCUOLA E DIDATTICA, acordă o atenție deosebită problemelor actualei școli medii, dat fiind schimbările organizatorice esențiale, ce au intervenit în cadrul acestei forme de învățămînt și care vor avea influență și asupra școlii medii superioare urmînd ca și aceasta să fie restructurată.

★

Revista *Scuola e didattica* se află în prezent în cel de-al XI-lea an de apariție, fiind o publicație bilunară.

Revista dispune de rubrici permanente și ocazionale. Rubricile permanente se preocupă de: 1) cultură, școală, educație, metodologie; 2) orientări și îndrumări școlare în acțiune; 3) legislația școlară și activitatea școlii. Rubricile ocazionale tratează unele confruntări de probleme, semnalări din literatura de specialitate, aspecte ale vieții sindicale, știri.

În cele ce urmează vom face referiri la unele dintre articolele publicate în anii 1965 și 1966. Prima rubrică permanentă include articole cu o tematică variată, care privesc concepția de lucru și realizarea procesului instructiv-educativ din actuala școală medie italiană.

În articolul intitulat „Componentele educației permanente"[1], *Mario Mencarelli* arată că educația permanentă — ale cărei rădăcini se află în însăși educația de bază —, include aspecte privind educația totală, educația integrală, educația criticii, educația sintezei operative și a originalității și educația discuției și toleranței. Educația totală este înțeleasă sub aspectul „democratic" sau „popular". Autorul articolului arată, că societatea devine principalul educator al membrilor săi „în măsura în care în mod direct, cît și prin intermediul școlii, ea reușește să trezească în fiecare obligația autoeducației". Educația integrală (fiind de asemenea legată de autoeducație) este înțeleasă în sensul de dinamizare a persoanei în așa fel, încît aceasta să se poată afirma în mod complet. Educația criticii, este explicată de autor ca „educație pentru progres"; ea oferă posibilități de a discerne „ceea ce trebuie de ceea ce nu trebuie să fie"; se subliniază că astăzi „lumea muncii înseamnă lumea progresului"; totodată, în măsura în care omul se stimulează pe el însuși, el devine „stimulator al relațiilor sociale". Educația sintezei operative și a originalității e privită sub dublu aspect: a) creșterea puterii de pătrundere cu ajutorul analizei, și b) pregătirea pe calea analizei a oricărei căi posibile pentru realizarea sintezei. Educația discuției și a toleranței este interpretată de autor în lumina Declarației asupra drepturilor omului, aprobată de ONU la 10 decembrie 1948.

În două numere ale revistei, *A. Agazzi* publică articole despre Principiile generale ale procesului didactic[2]. Se arată că în prezent, în mod incorect, prin didactică se înțelege „metodica învățămîntului" sau „teoria metodei didactice", deci acel capitol al pedagogiei denumit de unii specialiști prin cuvîntul „didascalica" sau „teoria didacticii". În realitate menționează *A. Agazzi*, „didactica trebuie să fie complexul actelor efective și concrete ale educației și în mod deosebit învățămîntul din punct de vedere al metodei". Autorul se ocupă aici de teoria didacticii („didattica — teoria") în funcție de didactica acțională („didattica — azione" sau „didassi"). De aceea, termenul „didactică" e luat sub dublu aspect: primul, în sensul de „înțelegere conștientă a actului didactic în desfășurarea sa", cel de-al doilea, ca „act didactic concret".

Făcîndu-se sublinierea, că în mod obișnuit termenul didactic este raportat la diferite obiecte de învățămînt (limba maternă, istorie, geografie etc.), se susține teza, că mai există probleme de didactică ce trebuie înțelese într-un sens mai larg. Tocmai de aceea se poate vorbi de o didactică a muncii și a educației sociale; de una a formării morale și estetice; de alta a formării caracterului și

[1] Mencarelli M., *Le componenti dell'educazione permanente*, nr. 4/1965.

[2] Agazzi A. *Principi generali dell'atto didattico*, nr. 1 și nr. 3/1965.

disciplinei ş.a.m.d. Autorul consideră, că se poate afirma chiar că „fiecare formă a culturii dispune de o anumită didactică" şi că „în fiecare formă de manifestare spirituală" (cunoaştere, sentiment etc.) „există de asemenea o anumită didactică".

La aceeaşi rubrică a revistei găsim publicate articole cu caracter biologic şi psihologic. *Giuseppina Pastori* scrie despre „Evoluţionismul biologic" [3], susţinînd că evoluţia... „este o ipoteză de lucru genială, fecundă şi de neînlocuit"; că „nu există astăzi o altă ipoteză, care să permită încadrarea într-un tot armonios a lumii fiinţelor care au fost şi a celor actuale". Se arată, că evoluţionismul poate fi argumentat pe bază de material faptic aparţinînd unor discipline cu preocupări diverse, ca: paleontologia, morfologia, biochimia, embriologia, ecologia, genetica, microbiologia, sistematica. Se enumără apoi principalele teorii evoluţioniste, subliniind importanţa darvinismului.

*Roberto Zavalloni* tratează despre Aplicarea psihologiei la educaţie [4], avînd în vedere contribuţia psihologiei genetice, diferenţiale, sociale şi a altor ramuri ale psihologiei, la asigurarea reuşitei procesului educativ. În acest sens, *Anna Riva*, ocupîndu-se de unele probleme ale educaţiei elevilor din anul trei al şcolii medii [5] s-a referit îndeosebi la modul în care dezvoltarea fizică a acestora influenţează asupra unor aspecte ale comportamentului şi măsurile care se impun a fi luate.

Atenţie deosebită se acordă unor probleme pedagogice, psihologice şi metodice în legătură cu predarea limbilor străine. Pe aceste teme găsim articole publicate de *Giovanni Freddi, Fracca Barbarina, Gino Zennaro* ş. a. Remarcăm preocuparea pentru a asigura predarea cît mai reuşită a limbii străine, în funcţie de vîrsta şi de limba maternă pe care o posedă persoana [6], folosirea cît mai judicioasă a fragmentului literar, în vederea trecerii la compunere [7]; modernizarea metodologică a predării limbii latine în şcolile italiene [8] ş. a.

Există de asemenea preocupări pentru organizarea unor activităţi obligatorii în afara programului de la clasă al elevilor. Sub acest aspect se remarcă articolul publicat de *Guido Giugni* [9]. Autorul arată că articolul 3 al legii de instituire a şcolii medii italiene prevede „o activitate în afara programului şcolar (il dopo-scuola) de minimum zece ore pe săptămînă, pentru studiul auxiliar şi îndeletniciri complementare procesului de învăţămînt". Pentru învăţămîntul italian această dispoziţie constituie o noutate. De obicei prin „dopo-scuola" se înţelege în mod nejust meditaţie, adică o anumită repetare a activităţii şcolare şi îndeplinire a obligaţiilor solicitate de aceasta, sub supravegherea şi cu ajutorul învăţătorului. „Dopo-scuola" trebuie să constituie însă o lărgire şi extindere a învăţării, nu o limitare la ceea ce s-a predat deja la clasă. În favoarea acestei teze, se aduc argumente din modul în care se foloseşte timpul liber de către elevii din alte ţări. În concluzie, *G. Giugni* arată, că:

1) „il dopo-scuola" trebuie considerat în strînsă legătură cu activităţile şco-

---

[3] Pastori G., *L'evoluzionismo biologico*, nr. 3 şi nr. 5/1965.

[4] Zavalloni R., *Psicologia applicata all'educazione. Il contributo della psicologia*, nr. 10/1966.

[5] Riva A., *Il terzo anno di scuola media*, nr. 3/1965.

[6] Freddi G., *Lingua straniera e scuola media. Verso un metodo integrale*, nr. 10/1966.

[7] Barbarina F., *Lingua tedesca. Comme presentare un brano e come avviare alla composizione*, nr. 3/1965.

[8] Zennaro G., *Il latino in fuzione integrativa dell'italiano attraverso un confronto di civiltà*, nr. 4/1965.

[9] Giugni G., *L'organizzazione del doposcuola*, nr. 1/1965.

lare; acest timp trebuie să vină în sprijinul aprofundării, lărgirii și fixării cunoștințelor oferite de activitățile școlare; totodată acum i se oferă elevului ocazia de a dovedi independența la care a ajuns în decursul procesului obișnuit al învățării;

2) trebuie aduse însă unele modificări sarcinilor care le revin cadrelor didactice pentru timpul respectiv; sarcinile nu trebuie să fie de „supraveghere sau substituire a elevului", ci de „conducere și orientare";

3) trebuie întocmită cu mult discernămînt programa activităților complimentare, care se încadrează în timpul rezervat pentru „dopo-scuola". Din rîndul acestor activități trebuie să facă parte cele referitoare la producția artistică (figurativă, literară, muzicală), căci ele întăresc spiritul creator și sensibilizează gustul; cele referitoare la tehnică, deoarece acestea întăresc capacitatea de a concepe, a executa și a controla; activitățile turistice și sportive, deoarece turismul stimulează gustul pătrunderii în ambianță, iar sporturile dezvoltă plăcerea depășirii de sine; activitățile sociale care întăresc gustul participării la acțiuni colective.

Rubrica intitulată „Orientări și îndrumări școlare în acțiune", oferă indicații metodice în legătură cu predarea fiecărui obiect de învățămînt care face parte din planul școlii medii italiene. De remarcat este faptul că printre disciplinele prevăzute în planul de învățămînt un loc important îl ocupă disciplinele. „Aplicații tehnice pentru băieți și fete" (separat) începînd cu primul an al școlii medii (deci cum ar fi la clasa a VI-a a școlii generale în actuala structură a învățămîntului din țara noastră). În general scopul acestei discipline este de a forma unele deprinderi practice, ajutîndu-i astfel pe elevi să găsească rezolvarea imediată a unor probleme pe care le ridică viața de toate zilele.

Interesant la această rubrică este faptul că fiecare număr al revistei oferă aproape permanent unele indicații metodice pentru toate obiectele prevăzute în planul de învățămînt.

La rubrica permanentă intitulată „legislația școlară și activitatea școlii" sînt prezente preocupări în legătură cu sarcinile care revin cadrelor didactice, elevilor la începutul anului școlar; există de asemenea materiale în sprijinul activității cadrelor didactice, personalului administrativ școlar ș. a. Tot aici se publică diferitele decrete de legi și dispoziții ministeriale referitoare la școala medie.

Diferitele semnalări din literatura de specialitate (despre articole din ziare și reviste, precum și prezentarea succintă a conținutului unor cărți sau chiar a unor recenzii care se referă la acestea) sînt încadrate în rubrica intitulată „panorama".

În revistă alături de articole valoroase se întîlnesc și materiale fără o orientare riguros științifică, unele cu un pronunțat caracter mistic. Așa se explică de ce, în aceleași numere sau în numerele imediat apropiate, care se ocupă de evoluționismul biologic ș. a., se găsesc articole tratînd despre „Religia supranaturală", „Religia Dumnezeului sfînt", ș. a., precum și indicații metodice referitoare la predarea religiei în fiecare an de studiu. Un asemenea compromis pledează pentru menținerea în școli a unui climat favorabil unor confuzii, dezorientări, firește, cu urmări negative asupra procesului instructiv-educativ.

Revista „Scuola e didattica" îndeplinește un anumit rol în orientarea actualei școli medii italiene. Din multe puncte de vedere (inclusiv prin ciclurile de apariție — primul număr apărînd nu în ianuarie, ci în septembrie, înaintea deschiderii noului an școlar), ea se dovedește a fi legată de specificul și problematica școlii medii.

*CONSTANTIN PUFAN*

# Vitrina pedagogică

*Dobrinin, N F. — Bardian, A. M. — Lavrova, N. V.: Vozrastnaia psihologhiia* (Psihologia vîrstelor). Moskva, Prosveşcenie, 1965, 266 p.

Cartea cuprinde şapte capitole avînd următorul conţinut: I. Sarcinile, conţinutul şi metodele psihologiei vîrstelor. II. Prima copilărie. III. Vîrsta preşcolară. IV. Prima vîrstă şcolară. V. Vîrsta şcolară mijlocie. VI. Vîrsta şcolară mare. VII. Particularităţile psihologice ale personalităţii profesorului.

Lucrarea reprezintă o sinteză a materialului existent în psihologia sovietică cu privire la dezvoltarea psihică a copiilor de vîrstă preşcolară şi şcolară. Ea este destinată unui cerc larg de cititori: studenţi şi cadre didactice din învăţămîntul superior pedagogic, cadre didactice din învăţămîntul de toate gradele, precum şi părinţilor preocupaţi de problemele legate de particularităţile de vîrstă ale copiilor.

II 34964 *

Barnard, H. C. — Lauwerys, J. A.: *A handbook of british educational terms* (Manual de termeni pedagogici englezi), London, George G. Harrap & Co. Ltd., 1963. 210 p.

Lucrarea este alcătuită din trei părţi: cea dintîi cuprinde o expunere sumară asupra organizării învăţămîntului în Anglia; cea de-a doua constă într-un dicţionar de termeni pedagogici englezi din domeniul pedagogiei generale, educaţiei, didacticii şi metodicii, mijloacelor tehnice folosite în învăţămînt, organizării învăţămîntului, psihologiei pedagogice etc.; ultima parte conţine o listă de abreviaţii (pentru instituţii, titluri academice şi grade de învăţămînt), folosite în textele de pedagogie, oferind cititorilor o transcriere completă a cuvintelor prescurtate.

II 35123

Brown, James W. — Lewis, Richard B. — Harclerod, Fred F.: *A. V. instruction: materials and methods* (Instruirea audio-vizuală: mijloace şi metode). Ed. a II-a. New York, Mc Graw-Hill Book Company, 1964, 592 p.

Urmărind să constituie o prezentare completă a folosirii mijloacelor audio-vizuale în învăţămîntul contemporan, lucrarea este împărţită în trei mari secţiuni: fundamentul teoretic al folosirii mijloacelor audio-vizuale (procesul instructiv-educativ ca aspect al comunicării dintre oameni, stimularea învăţării active), selectarea şi folosirea materialelor existente (texte tipărite, manuale, enciclopedii, ziare şi reviste, globuri şi hărţi, diafilme, filme, emisiuni, radiofonice, te-

* Lucrările pot fi consultate la Biblioteca centrală pedagogică (la cota menţionată).

leviziune, înregistrări pe discuri, programele mașinilor de învățare) și crearea unor materiale noi (planificarea, construirea, experimentarea, discutarea și perfecționarea lor, precum și normele ce trebuie să se respecte în înregistrările noi de benzi, în folosirea mijloacelor de agitație vizuală, în vizitarea muzeelor și expozițiilor, în exploatarea obiectelor concrete din mediul imediat, în folosirea fotografiei, în amenajarea spațiului înconjurător).

Lucrarea este însoțită de un bogat material de referință, precum și de numeroase ilustrații.

III 35125

Mialaret, G.: *Psychopédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du premier depré* (Psihopedagogia mijloacelor audio-vizuale în învățămîntul din primul ciclu), Paris, UNESCO, Presses Universitaires de France, 1964, 232 p.

Sînt sintetizate comunicările și luările de cuvînt ale participanților la seminarul de la Caen, consacrat folosirii mijloacelor audio-vizuale în învățămînt, care s-a desfășurat între 3-12 mai 1962. Utilizarea în școală a mijloacelor audio-vizuale incumbă noi sarcini cercetării științifice, profesorului și elevului. Se cere o experimentare sistematică și o interpretare a rezultatelor de către un psihopedagog, care pe baza analizei riguroase să formuleze concluzii științifice pentru pedagogie.

Mialaret formulează unele principii călăuzitoare în psihopedagogia mijloacelor audio-vizuale.

Autorul consideră folosirea mijloacelor audio-vizuale ca o metodă eficace și activă corespunzătoare tehnicii contemporane care constituie un factor important în formarea profesorului și a elevului. Rolul primordial în utilizarea noii tehnici revine profesorului. Particularitățile psihice de vîrstă și individuale ale elevului în condițiile aplicării mijloacelor audio-vizuale sînt analizate în două capitole succesive, folosind lucrările lui H. Wallon și J. Piaget. În funcție de aceste particularități sînt formulate unele concluzii pedagogice privind folosirea noii metode la diverse discipline.

III 33880

Landsheere, G. De: *Introduction à la recherche pédagogique. Préface de G. Mialaret* (Introducere în cercetare pedagogică). Paris, Armand Colin — Bourrelier, 1964, 204 p.

Bazîndu-se pe lucrările recent apărute în pedagogia mondială, autorul încearcă să sintetizeze unele probleme importante legate de cercetarea pedagogică.

După unele considerații referitoare la cercetarea științifică, în general, se analizează cercetarea pedagogică (conținutul noțiunii, obiectivele urmărite, etapele cercetării și clasificarea cercetării).

Partea a doua a lucrării se ocupă de instrumentele cercetării (tehnica generală, teste și tehnici specifice pedagogiei). Testele sînt descrise într-un capitol special. Se dă definiția testelor, clasificarea acestora, tehnica folosirii, sînt prezentate diverse teste pentru clase deosebite, evaluarea lor.

Interpretarea și analiza datelor obținute trebuie făcută cu multă obiectivitate. Ultima parte a cărții este consacrată acestei probleme.

III 33876

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

*„Revista de pedagogie" se difuzează numai pe bază de abonamente*

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74

43416

Lei 5

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II BUCUREȘTI — c. 7082

Biblioteca

I 3969.

4
ANUL 1966

# REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN
AL INSTITUTULUI
DE ȘTIINȚE
PEDAGOGICE

STUDII ȘI CERCETĂRI

*Anghel Manolache* : Dragostea pentru profesiunea de educator
*P. Bărbulescu, V. Caraba, A. Vasilescu* : Condiții ale cercetării științifice în domeniul educației
*Ion Stoian* : Experiențe de instruire programată la matematică
*Marin Vișan, Ioana Gogan* : Studiul experimental al predării unor cunoștințe de geografie în clasele III—IV
*Radu Tomoiagă* : Legăturile lui I. Heliade Rădulescu cu Saint-Marc Girardin și alți pedagogi francezi
*Marin Stoica* : Începuturile Academiei Române
* * * Documente din istoria învățământului românesc

DEZBATERI-CONFRUNTĂRI-OPINII

*Constantin Rusu* : Contribuții la definirea obiectului pedagogiei
*S. Triteanu, C. Iliicane, E. Iisa, S. Vorlă* : Formarea unor deprinderi practice la elevii clasei a V-a
*Ioan Giurgiu* : Televiziunea în ajutorul învățământului

DE PESTE HOTARE

*Viorica Fărcașiu* și *Maria Gabrea* : Probleme actuale ale învățământului din Franța

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

*Aculin Cazacu* : Cu privire la ipoteză în cercetările pedagogice

RECENZII

*E. Fischbein* : „Concept și imagine în formarea gîndirii matematice" (Vasile V. Pupescu, Nicolae Radu)
*Mihai Stoian* : „Reporter în anchetă" (Valentina Filipescu, Florica Mihai)
*M. A. Manacorda* : „Il marxismo e l'educazione" (Marxismul și educația) — Texte și documente (Leon Țopa)

PERIODICE PEDAGOGICE

* * * „Narodna prosveta" (Maria Dumitrescu)
* * * „Nowa-Szkola" (Elena Deboveanu)
* * * „Educadores" (Eugen Marian)

VITRINA PEDAGOGICĂ

BIBLIOTECA
STC

1990
(97)
- IUL. 2005
11. IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România — director; Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU; PETRE BÂRBULESCU, șef secție — Institutul de științe pedagogice; Prof. dr. docent ION BERCA; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRLĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. EUGEN BLIDEANU; Conf. VASILE BUNESCU; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV; ROMEO DĂSCĂLESCU, șef sector — Institutul de științe pedagogice; Ing. NICOLAE DINU; Conf. dr. MARIA GIURGEA; GHEORGHIȚA FLEANCU — șef sector — Institutul de științe pedagogice; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE; Prof. emerit ION MODORAN; Lector SILVESTRU PATIȚA; Prof. dr. docent VASILE PAVELCU; Conf. dr. PAUL POPESCU-NEVEANU; Prof. dr. docent ROȘCA ALEXANDRU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. DUMITRU SALADE; Înv. emerit MIHAI SANDU; TATIANA SLAMA-CAZACU, șef secție — Institutul de psihologie; Conf. dr. URSULA ȘCHIOPU; CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție; TIBERIU TRUȚER, șef secție — Institutul de științe pedagogice; ANTON VASILESCU, redactor șef; MARIN VIȘAN, șef secție — Institutul de științe pedagogice.

3969.


# REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

*Anul XV, nr. 4* *aprilie, 1966*


IANI 2022

## SUMAR


STUDII ȘI CERCETĂRI — Pag.

*Anghel Manolache:* Dragostea pentru profesiunea de educator . . . 5
*P. Bărbulescu, V. Caraba, A. Vasilescu:* Condiții ale cercetării științifice în domeniul educației . . . 15
*Ion Stoian:* Experiențe de instruire programată la matematică . . . 28
*Marin Vișan, Ioana Gogan:* Studiu experimental al predării unor cunoștințe de geografie în clasele III—IV . . . 47
*Radu Tomoiagă:* Legăturile lui I. Heliade-Rădulescu cu Saint-Marc Girardin și alți pedagogi francezi . . . 60
*Marin Stoica:* Începuturile Academiei Române . . . 70
* * * Documente din istoria învățământului românesc . . . 76

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

*Constantin Rusu:* Contribuții la definirea obiectului pedagogiei. . . . 78
*S. Triteanu, C. Ilioane, E. Jisa, S. Vodă:* Formarea unor deprinderi practice la elevii clasei a V-a . . . 87
*Ioan Giurgiu:* Televiziunea în ajutorul învățământului. . . . 95

DE PESTE HOTARE

*Viorica Fărcașiu* și *Maria Gabrea:* Probleme actuale ale învățământului din Franța . . . 102

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

*Aculin Cazacu:* Cu privire la ipoteză în cercetările pedagogice . . . 108

RECENZII

*E. Fischbein:* „Concept și imagine în formarea gîndirii matematice" (Vasile V. Popescu, Nicolae Radu) . . . 111
*Mihai Stoian:* „Reporter în anchetă" (Valentina Filipescu, Florica Mihai) 114
*M. A. Manacorda:* „Il marxismo e l'educazione" (Marxismul și educația) — Texte și documente (Leon Țopa) . . . 117

PERIODICE PEDAGOGICE

* * * „Narodna prosveta" (Maria Dumitrescu) . . . 120
* * * „Nowa-Szkola" (Elena Deboveanu) . . . 122
* * * „Educadores" (Eugen Marian). . . . 125

VITRINA PEDAGOGICĂ


7243

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

*№ 4, XV-й год* *Апрель, 1966 г.*


## СОДЕРЖАНИЕ


ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ — Стр.

*А. Манолаке:* Любовь к профессии воспитателя . . . . . 5

*П. Бэрбулеску, В. Караба, А. Василеску:* Условия научного исследования в области воспитания . . . . . 15

*И. Стоян:* Опыт программированного обучения математике . . . 28

*М. Вишан, И. Гоган:* Экспериментальное исследование преподавания географии в III—IV-ых классах . . . . . 47

*Р. Томойоагэ:* Связи Иоана Элиаде-Рэдулеску с Сен-Марк Жирарденом и с другими французскими педагогами . . . . . 60

*М. Стойка:* Возникновение и первый период Румынской Академии . 70

ОБСУЖДЕНИЯ — ДИСКУССИИ — МНЕНИЯ

*К. Русу:* Об определении объекта педагогики . . . . . 78

*С. Тритяну, К. Илиоане, Е. Жиса, С. Водэ:* Формирование практических навыков у учащихся V-ого класса . . . . . 87

*И. Джурджу:* Телевиденне на помощь образованию . . . . . 95

ЗА РУБЕЖОМ

*В. Фэркэшиу, М. Габря:* Актуальные вопросы образования во Франции 102

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

*А. Казаку:* О гипотезе в педагогических исследованиях . . . . 108

РЕЦЕНЗИИ

*Е. Фишбейн:* „Концепт и образ в формировании математического мышления" (В. Попеску, Н. Раду) . . . . . 111

*Михай Стоян:* „Репортер в анкете" (Валентина Филипеску, Флорика Михай) . . . . . 114

*Н. А. Манакорда:* „Il marxismo e l'educazione" (Марксизм и воспитание) (Л. Цопа) . . . . . 117

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПЕЧАТЬ

* * * „Народна просвета" (М. Думитреску) . . . . . 120

* * * „Nowa Szko a" (Е. Дебовяну) . . . . . 122

* * * „Воспитательница" (Е. Мариан) . . . . . 125

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ВИТРИНА

# REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

*XV année, No. 4* *Avril 1966*


## SOMMAIRE


ÉTUDES ET RECHERCHES — Page

*Anghel Manolache :* La passion pour la profession d'éducateur . . . 5
*P. Bărbulescu, V. Caraba, A. Vasilescu :* Conditions de la recherche scientifique dans le domaine de l'éducation . . . . . 15
*Ion Stoian :* Expériences d instruction programmée en mathématiques . 28
*Marin Vişan, Ioana Gogan :* L'étude expérimentale de l'enseignement de certaines connaissances de géographie dans les classes de III-e—IV-e 47
*Radu Tomoiagă :* Les relations de I. Heliade-Rădulescu avec Saint-Marc Girardin et d'autres pédagogues français . . . . . 60
*Marin Stoica :* Les débuts de l'Académie Roumaine . . . . . 70
* * * Documents de l'histoire de l'enseignement roumain . . . . 76

DÉBATS — CONFRONTATIONS — OPINIONS

*Constantin Rusu :* Contributions à la définition de l'objet de la pédagogie 78
*S. Triteanu, C. Ilioane, E. Jiza, S. Vodă :* Formation de certaines habitudes pratiques chez les élèves de V-e . . . . . 87
*Ioan Giurgiu :* La télévision au service de l'enseignement . . . . 95

DE L'ÉTRANGER

*Viorica Fărcaşiu et Maria Gabrea :* Problèmes actuels de l'enseignement en France . . . . . 102

CHRONIQUE DE LA VIE SCIENTIFIQUE

*Aculin Cazacu :* Au sujet de l'hypothèse dans les recherches pédagogiques 108

COMPTES-RENDUS

*E. Fischbein :* „Concept et image dans la formation de la pensée mathématique" (Vasile V. Popescu, Nicolae Radu) . . . . . 111
*Mihai Stoian :* „*Reporter en enquête*" (Valentina Filipescu, Florica Mihai) 114
*M. A. Manacorda :* „Il marxismo e l'educazione" (Le marxisme et l'éducation) — Textes et documents (Léon Topa) . . . . . 117

PÉRIODIQUES PÉDAGOGIQUES

* * * „Narodna prosveta" (Maria Dumitrescu) . . . . . 120
* * * „Nowa-Szkola" (Elena Deboveanu) . . . . . 122
* * * „Educatores" (Eugen Marian) . . . . . 125

LA VITRINE PÉDAGOGIQUE

JOURNAL OF PEDAGOGY
ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

*15 th Year, No. 4* *April 1966*

## CONTENTS

STUDIES AND RESEARCHES — Page

*Anghel Manolache*: Love for the Teaching Career . . . . . 5
*P. Bărbulescu, V. Caraba, A. Vasilescu*: Basic Requirements of Educational Research . . . . . 15
*Ion Stoian*: Programmed Learning Experiments in Mathematics . . . 28
*Marin Vişan, Ioana Gogan*: On Teaching Geography Experimentally in Grades One-Four . . . . . 47
*Radu Tomoiagă*: Ion He'iade-Rădulescu and His Intercourse with Saint-Marc Girardin and Other French Educationaliste . . . . . 60
*Marin Stoica*: The Beginnings of the Romanian Academy . . . . . 70
* * * Documents on the History of Romanian Education . . . . 76

DEBATES — CONFRONTATIONS — OPINIONS

*Constantin Rusu*: Contributions to Defining the Object of Education . 78
*S. Triteanu, C. Lloane, E. Jisa, S. Vodă*: The Formation of Some Practical Skills in Fifth-Form Pupils . . . . . 87
*Ioan Giurgiu*: Television, A Major Educational Aid . . . . . 95

NEWS FROM ABROAD

*Viorica Fărcaşiu, Maria Gabrea*: The Role of Hypothesis in Educational Research . . . . . 102

BOOK REVIEWS

*E. Fischbein*: "Concept and Picture in the Formation of Mathematical Thinking" (V. Popescu, N. Radu) . . . . . 108
*Mihai Stoian*: "A Reporter at Work" (Valentina Filipescu, Florica Mihai) 111
*M. A. Manacorda*: „Il marxismo e l'educazione" (Marxism and Education) — Texts and Documents (Leon Topa) . . . . . 117

EDUCATIONAL PERIODICALS

* * * „Narodna Prosveta" (Maria Dumitrescu) . . . . . 120
* * * „Educatores" (Eugen Marian) . . . . . 122
* * * „Nowa-Szkola" (Elena Deboveanu) . . . . . 125

EDUCATIONAL SHOW-CASE

# Dragostea pentru profesiunea de educator

Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE

Este astăzi unanimă convingerea că succesul şi afirmarea individului în profesiune depind de dezvoltarea multilaterală şi de interesul acestuia pentru viaţa socială — ca o cerinţă fundamentală pusă în faţa fiecărui membru al societăţii noastre socialiste — de calificarea şi competenţa sa şi, totodată, de interesul şi dragostea pentru profesiunea aleasă, de pasiunea cu care o exercită. O poziţie semnificativă din acest punct de vedere ocupă profesiunea didactică, chemată să formeze omul multilateral dezvoltat şi pe profesionistul competent, îndrăgostit de meseria sa, modelînd sufletul tineretului venit să se împărtăşească de la învăţătură şi oferind exemplul viu al profesionistului educator.

Avîntul economic şi cultural şi imensul efort pedagogic care caracterizează dezvoltarea ţării noastre în ultimele două decenii, au făcut să crească numărul personalului didactic şi profesiunea didactică să se bucure de tot mai multă preţuire.

În învăţămînt lucrează astăzi peste 170 000 cadre didactice, faţă de 50 000 în 1938. Promoţia anului universitar 1964—1965 numără circa 8 000 absolvenţi ai universităţilor, institutelor pedagogice şi altor institute, destinaţi învăţămîntului. Corespunzător cerinţelor economiei, culturii şi sănătăţii poporului, în lumina sarcinilor Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român, învăţămîntul se dezvoltă continuu şi are nevoie de noi şi noi cadre. Anual pornesc la catedre, în şcolile de pe tot întinsul ţării, mii şi mii de absolvenţi ai universităţilor şi institutelor pedagogice.

Mărturii numeroase atestă că aceştia îşi înţeleg profesiunea şi că o exercită cu pricepere şi pasiune, obţinînd rezultate bune. Mai presus de orice o dovedeşte progresul impresionant pe care l-a făcut şcoala noastră în ultimele două decenii, calitatea procesului instructiv-educativ, educaţia şi comportarea tot mai frumoasă a tineretului nostru.

Uneori, însă, calitatea muncii şcolare desfăşurate de profesorii pe care îi formăm nu indică un nivel corespunzător cerinţelor societăţii

noastre. Mai sînt încă lipsuri în predare. Se întîlnesc adesea manifestări negative în atitudinea față de munca la catedră, în exemplul de comportare pe care elevii și societatea îl așteaptă de la profesor. La unii membri ai corpului didactic nu există o suficientă preocupare pentru desăvîrșirea pregătirii lor, pentru a folosi toate căile și mijloacele care să asigure educația temeinică a elevilor. Interesul și dragostea pentru profesiunea didactică se dovedesc destul de slabe la unii absolvenți ai învățămîntului superior. Sînt încă cazuri cînd aceștia nu se prezintă la catedrele încredințate. Sînt, de asemenea, destule cazuri cînd tinerii profesori părăsesc locul de muncă la primul contact cu unele greutăți întîmpinate, sau cînd condițiile în care trebuie să lucreze nu corespund întru totul celor pe care le-au avut înainte, în viața de student. Adesea, este edificatoare, pentru a putea aprecia dragostea pentru profesiune a unor absolvenți, atitudinea acestora față de sarcinile obștești, felul necorespunzător în care înțeleg să participe la activitatea desfășurată de organizațiile de tineret sau la munca culturală de masă. Evident, asemenea manifestări nu sînt caracteristice tinerilor profesori, dar ele nu constituie nici simple excepții.

Cerințele față de școală și de munca profesorului cresc însă necontenit și primatul calității nu poate fi asigurat fără continua îmbunătățire a pregătirii profesorului. Pregătirea unui profesor capabil să-și înțeleagă profund profesiunea, să lucreze cu dragoste și plăcere și să realizeze cu eficiență maximă sarcinile instructiv-educative necesită, în primul rînd, orientarea spre profesiunea didactică a acelor tineri care manifestă interes și dovedesc înclinație și aptitudini pentru munca didactică, care se simt atrași spre această activitate. Descoperirea și alegerea acestora nu este însă ușoară. De altfel, nici n-au fost elaborate mijloacele de cunoaștere și selecționare. Apariția acestor însușiri nu se dezvăluie cu claritate și ușurință. Formarea și dezvoltarea lor constituie o problemă complexă și grea. Este datoria pedagogilor, a organelor de învățămînt, a instituțiilor de învățămînt care pregătesc personal didactic și, îndeosebi, a cercetătorilor în domeniul pedagogiei să caute soluția acestei probleme și să pună la îndemînă mijloacele științifice.

Interesul profesional și dragostea pentru profesiune nu sînt înnăscute, iar înclinațiile și aptitudinile nu devin de la sine calități și deprinderi specifice unei profesiuni. Ele se formează și se dezvoltă treptat, în condițiile vieții și activității elevului și tînărului, prin folosirea judicioasă a unui sistem de influențe educative și prin măsuri orientate în mod special spre formarea acestora. În mod conștient, sigur și în ritm deosebit pentru profesiunea didactică, ele se pot forma în mediul și în condițiile favorabile din instituțiile cu profil pedagogic.

O altă problemă care se pune în strînsă legătură cu necesitatea de a cunoaște și alege cele mai bune elemente pentru profesiunea didactică, de a orienta la timp tineretul, de a-i dezvolta interesul și dragostea pentru pregătirea și profesarea ei este cea privitoare la sistemul de influențe și măsuri speciale din școală, care se aplică înaintea admiterii elevilor în institute pedagogice și universități. Deocamdată, nu este vorba de un sistem de influențe și măsuri orientate special în acest scop, elaborate

în mod științific și aplicate cu consecvență. Unele discuții care au loc, încercarea de a elabora principalele măsuri privitoare la orientarea profesională a elevilor și aplicarea lor sporadică în școli constituie, fără îndoială, un început bun, dar ele sînt departe de a răspunde cerințelor care se pun astăzi în legatură cu cunoașterea și educația tineretului, cu orientarea sa profesională, pentru a transforma interesele, înclinațiile, aptitudinile și capacitățile fiecăruia în veritabile forțe de muncă specifică, potrivit cerințelor și idealurilor care caracterizează orînduirea noastră socialistă. Se profilează deci, și sub acest aspect, o datorie de seamă a cercetătorilor în pedagogie și a oamenilor de școală.

Pe de altă parte, nu trebuie să se piardă din vedere că sînt destul de limitate posibilitățile de a orienta spre profesiunea didactică în perioadele de vîrstă școlară. Acum apar și se dezvoltă interesele profesionale mai largi, care se manifestă sub forma unei orientări mai generale ca, de exemplu, interesul pentru cunoaștere, preferința pentru studii superioare, dragostea de muncă, interesul pentru tehnică etc., care, în condițiile unui mediu prielnic ale unor activități favorabile și ale unei juste munci educative se pot dezvolta și preciza în direcția intereselor, a aptitudinilor și deprinderilor specifice unor anumite profesiuni : inginer, medic, profesor etc.

Aceleași interese, preferințe și însușiri de ordin mai general, corelate cu unele trăsături psihice și morale (un sentiment social dezvoltat, unele trăsături de caracter — conștiinciozitate, spirit ordonat, punctualitate — un puternic sentiment al datoriei), precum și cu unele înclinații și aptitudini educative (dragostea față de copii, bucuria de a trăi în mijlocul lor, dorința de a le organiza manifestările, satisfacția de a le procura bucurii, însuflețirea și rîvna de a se face ascultați și apreciați de aceștia, de a deveni conducătorii lor, plăcerea de a-i ajuta să facă progrese la învățătură și să devină mai buni etc.) pot fi stimulate și valorificate în viața școlară, în activitățile extrașcolare în munca și manifestările din cadrul organizațiilor de copii și tineret, contribuind astfel atît la precizarea, stabilizarea și dezvoltarea interesului, cît și la educarea dragostei pentru profesiunea didactică.

Adesea, chiar în condițiile unei orientări nespecifice a măsurilor adoptate și activităților desfășurate în școală, la vîrsta preadolescenței și adolescenței, interesele înclinațiile și aptitudinile elevilor pentru profesiunea didactică iau contururi mai precise și atracția spre profesorat începe să se manifeste la unii elevi. Numărul acestora nu este însă îndestulător în raport cu necesarul de cadre didactice. Datele statistice, înregistrate în legătură cu preferințele și orientarea elevilor din ultima clasă a liceului, care manifestă preferință pentru profesorat reprezintă în cele mai multe cazuri un procent mai redus față de numărul locurilor planificate în învățămîntul superior pentru pregătirea profesorilor.

Organizarea concursului în două etape, măsură generală care s-a aplicat pînă în anul universitar 1964—1965, a avut în mod inevitabil, în general, efecte negative asupra selecționării tinerilor absolvenți ai liceului după interesele înclinațiile și aptitudinile profesionale. Ea a în-

fluențat negativ și asupra activității desfășurate în anii de școală în vederea unei juste orientări profesionale a elevilor. Așa cum s-a putut constata, an de an, aproape în totalitate, absolvenții cu diplomă de maturitate ai liceului, indiferent de preferințele declarate, de interesele și aptitudinile lor profesionale, se prezentau la concursul de admitere în prima etapă, încercîndu-și „norocul" de obicei la specialitatea cea mai dorită și căutată de cei mai mulți pentru faima de care se bucura și perspectivele pe care le putea deschide (electronică, chimie industrială, geologie).

Candidații care nu reușeau la concursul de admitere din prima etapă, se îndreptau cu toții, în etapa a doua spre alte instituții de învățămînt superior, deci spre alte specialități și profesiuni. Nici de data aceasta orientarea lor nu era determinată — în destule cazuri — de aptitudini și de atracție spre profesiunea respectivă, cît de șansele de a ocupa un loc, obținînd calitatea de studenți și, prin aceasta, posibilitatea de a dobîndi calificarea superioară într-o specialitate.

Sistemul organizării concursului de admitere într-o singură etapă pentru toate instituțiile de învățămînt superior determină elevii și părinții să reflecteze din timp asupra drumului de urmat, a profesiunii și specialității de ales, favorizează o alegere mai judicioasă pentru diferitele profesiuni care cer calificare superioară, sporește răspunderea elevilor, a profesorilor și a părinților pentru pregătiea și orientarea profesională a elevilor.

Dificultățile în orientarea profesională întîmpinate în liceu nu țin decît în parte de sistemul organizării concursului de admitere în învățămîntul superior. Cauzele principale trebuie căutate în insuficienta muncă educativă desfășurată în școală, în vederea cunoașterii posibilităților elevilor și a orientării lor profesionale.

În pragul concursului de admitere la învățămîntul superior, mulți candidați nu sînt de la început hotărîți asupra profesiunii lor viitoare și cu atît mai mult asupra specialității. În goană după „orientare", aceștia oscilează în momentul înscrierii la concurs între instituții de învățămînt superior — deci profesiuni viitoare — foarte diferite : inginer, medic, cercetător stiințific, economist sau profesor. În numeroase cazuri, hotărîrea candidaților este determinată de presupusele șanse de reușită exprimate prin numărul candidaților înscriși pentru un loc planificat.

Lipsiți nu numai de fiorul dragostei pentru profesiunea „aleasă", pe care în fond n-au îmbrățișat-o, neînțelegîndu-i utilitatea socială și neintuindu-i frumusețea, lipsiți chiar de elementarele forme ale interesului profesional, acești studenți văd în față obstacole și greutăți, nu înțeleg necesitatea pregătirii pentru viitoarea lor profesiune și, cu atît mai mult, nu întrevăd perspective, bucuria pe care le-ar putea-o aduce mîine exercițiul profesiunii. De aceea, ei termină prin a se lăsa învinși : absențe, nepregătire, indisciplină și, în cele din urmă, retragere din facultate.

Toate acestea demonstrează necesitatea ca în anii studenției, concomitent cu preocuparea pentru o solidă calificare profesională, să fie

organizată și desfășurată continuu și sistematic munca pentru formarea și dezvoltarea interesului și a dragostei pentru profesiunea viitoare.

Dezvoltarea rapidă a societății noastre în etapa desăvîrșirii construcției socialismului, cu sarcinile măreţe trasate de Congresul al IX-lea al P.C.R., sporește considerabil proporțiile și înălțimea sarcinilor ce revin instituțiilor de învățămînt superior care pregătesc profesori.

Procesul pregătirii viitorului profesionist în instituții de învățămînt superior trebuie să cuprindă atît pregătirea ca specialist cu înaltă calificare, cît și dragostea pentru profesiunea în care își va putea valorifica aptitudinile sale și prin care își va aduce contribuția la progresul social. De altfel, în nici o etapă a dezvoltării personalității elevului, pe nici o altă treaptă școlară, nu se poate atinge mai bine acest țel decît în școala care pregătește în mod special pentru profesiunea didactică. Se înțelege astfel datoria și răspunderea ce revin instituțiilor de învățămînt superior care pregătesc profesori — universitățile și institutele pedagogice — în pregătirea multilaterală a profesionistului pedagog, cu calificare înaltă.

Profesionistul se formează în condițiile vieții care-i oferă posibilități și cadrul real pentru a se apropia de obiectul preocupărilor sale și de conținutul concret al muncii pentru care se pregătește. De aceea, în chip firesc, numai instituția de învățămînt destinată să asigure pregătirea profesională — menire pe care o au și toate instituțiile de învățămînt superior — constituie mediul cel mai potrivit, dispune de condiții și mijloace specifice și are cele mai mari posibilități, nu numai pentru asigurarea calificării superioare, dar și în ce privește educația profesională. Aici se desfășoară intens activitatea de atragere spre profesiune, dezvoltarea interesului profesional, cultivarea înclinațiilor și aptitudinilor profesionale, formarea deprinderilor profesionale, educarea dragostei pentru profesiune, a atașamentului, sădirea pasiunii înflăcărate pentru munca desfășurată în profesiunea aleasă, precum și alte calități de ordin moral care definesc personalitatea fiecărei categorii de profesioniști.

Munca de orientare spre profesiunea didactică în școala de cultură generală, precum și acțiunea de descoperire și alegere a celor mai bune elemente pentru profesorat, trebuie să înceapă cu studierea și cunoașterea științifică a particularităților și cerințelor profesiunii didactice, cu stabilirea calităților pe care trebuie să le posede și să le afirme un bun profesor, cu alte cuvinte cu conturarea în linii mari a imaginii profesionistului educator de tip socialist. Pentru a putea orienta profesional, a alege pentru o anumită profesiune, este necesar să știi mai întîi spre ce vrei să orientezi, ce să alegi și mai ales ce vrei să formezi. Din păcate, însă, o problemă atît de importantă nu s-a bucurat de suficientă atenție din partea cercetătorilor în domeniul pedagogiei și nici a celor care se ocupă și răspund de formarea diferitelor categorii de profesioniști. Unele încercări care s-au făcut pînă în prezent în țara noastră constituie numai un început. Este timpul ca această fază să fie depășită, să facem pași înainte.

Succesul întregului proces de formare a profesorului depinde, în al doilea rînd, de mediul în care se formează, de mijloacele folosite în acest scop.

În formarea personalului didactic dispunem de o experienţă valoroasă. Sistemul de pregătire a personalului didactic cuprinde o reţea aproape stabilă de instituţii pedagogice, principii, forme de activitate şi măsuri verificate în practica muncii de formare multilaterală a profesorilor.

Educarea educatorilor, îndeosebi sub raportul trăsăturilor la care ne referim aci în mod special, impune însă îmbunătăţirea condiţiilor de viaţă şi a activităţii pedagogice, elaborarea şi aplicarea în mod just a unui întreg sistem de măsuri educative, care să determine dezvoltarea, orientarea precisă şi stabilitatea interesului clar conturat pentru profesiunea didactică, să cultive treptat şi susţinut dragostea pentru profesorat, pasiunea pentru munca la catedră. Crearea în instituţiile de învăţămînt superior care pregătesc profesori a acestui mediu specific şi pe deplin favorabil formării profesorilor, elaborarea şi aplicarea judicioasă a sistemului de măsuri adecvate trebuie să ducă la atitudinea activă a studenţilor, la tendinţa şi efortul lor de a se apropia de conţinutul concret al muncii pedagogice.

Realizarea mediului şi a condiţiilor care să favorizeze şi să sprijine permanent formarea pentru profesiunea didactică necesită îndeplinirea unor condiţii esenţiale. O primă condiţie este precizarea scopului pe care îl urmăreşte pregătirea într-o anumită instituţie de învăţămînt superior, determinarea profilului său.

Tînărul care la vîrsta de 18—19 ani — înarmat cu cultură generală şi cu educaţia multilaterală atestate de diploma de maturitate — este admis într-o instituţie de învăţămînt superior ce urmează să-l pregătească pentru profesiunea didactică, trebuie să ştie clar de la început că profesiunea lui viitoare este profesoratul şi că anii studenţiei şi toate mijloacele care i se pun la îndemînă, precum şi toate capacităţile sale, trebuie să fie folosite pentru a se apropia treptat şi consecvent de elevi, de activitatea instructiv-educativă. Totul trebuie să-i solicite conştiinţa, să-i vorbească viitorului profesor cît mai atrăgător şi mai convingător despre specificul şi exigenţele muncii lui viitoare, despre importanţa ei socială, despre frumuseţea şi satisfacţiile pe care i le poate procura. Totul să-l ajute să-şi îmbogăţească arsenalul mijloacelor cu care o va exercita, să-l facă să înţeleagă răspunderea pentru felul cum se pregăteşte în anii studenţiei, cît şi dincolo de timpul pregătirii direct îndrumate, pentru a-şi mări capacitatea şi măiestria cerute de exerciţiul „profesiunii sale".

Organizarea, conţinutul întregii activităţi didactice şi educative, formele de activitate folosite, metodica aplicată, pregătirea, atitudinea pedagogică şi maniera de lucru a personalului didactic în cadrul procesului de învăţămînt, în munca extraşcolară, în activitatea organizaţiilor de tineret, chiar şi munca ştiinţifică pe care o desfăşoară profesorii sau studenţii, mijloacele specifice de învăţămînt (laboratoare, cabinete etc.),

precum și întregul sistem de măsuri adoptate, totul trebuie să țină seamă de scopul fundamental urmărit și să servească acestui scop.

Profesorul trebuie să fie un om cult, un specialist cu înaltă calificare, un maestru modelator de suflete, făuritor de personalități. Fără a subaprecia însă rolul diferiților factori care participă la formarea profesorului, se poate afirma cu deplin temei că nu atît numărul anilor de studii și al orelor prevăzute în planul de învățămînt și nici volumul materiei de învățat sau numărul de examene și colocvii susținute sînt hotărîtoare pentru temeinicia pregătirii sale, pentru formarea lui ca profesionist și om, sînt garanții pentru calitatea activității sale viitoare, cît atracția, interesul și dragostea lui pentru profesiune, atașamentul față de munca omului care lucrează în școală, cu elevii, conștiința răspunderii pentru pregătirea din timpul studiilor și pentru rezultatele pe care le va da în profesiune. În esență, este necesară înțelegerea profundă a marelui adevăr și a înaltei frumuseți a vieții profesionale, a ceea ce va însemna el ca om, profesionist și cetățean al societății socialiste, a ceea ce va putea realiza în profesiune, datorită pregătirii pe care și-a însușit-o în anii studenției și în tot cursul carierei, cît și pasiunii cu care va munci și se va dărui profesiunii pe care a îmbrățișat-o.

În lumina acestui adevăr fundamental, cu privire la pregătirea pentru profesorat, se pot explica situații și fenomene întîlnite, se pot găsi soluții juste pentru diferitele probleme ale pregătirii profesorului. Insuficiențele pe care deocamdată le mai prezintă munca de orientare profesională în școlile generale și în licee, precum și rămînerile în urmă în munca de descoperire, orientare și selecționare a tinerilor cei mai indicați pentru profesiunea didactică, trebuie să fie suplinite printr-o atenție și grijă mai mare, prin acțiunea judicioasă și efortul susținut al instituțiilor de învățămînt superior care pregătesc personal didactic. Este însă imperios necesar ca în aceste instituții — universități, institute pedagogice, conservatoare, institute de arte plastice, institute de cultură fizică și chiar în institutele politehnice și agronomice — să se asigure pentru acei studenți care se pregătesc să devină profesori mediul, condițiile și mijloacele necesare îndeplinirii scopului urmărit.

Institutele pedagogice, deși n-au o existență prea îndelungată (primele au dat doar trei promoții de tineri profesori) reprezintă, totuși — ca tip instituțional și verigă a sistemului de pregătire a personalului didactic — o experiență interesantă prin profilul lor pedagogic, prin climatul, condițiile și mijloacele specifice care se conturează treptat, prin tradițiile care încep să se constituie. Analizată atent — ținînd seama de condițiile începutului, de împrejurările în care s-au dezvoltat aceste institute și de sprijinul pe care l-au primit — și înțeleasă profund în esența și implicațiile sale, această experiență poate fi plină de învățăminte.

Nu este greu de înțeles ce efecte educative poate avea asupra întregii pregătiri a studenților ca viitori profesori, asupra interesului, atracției și dragostei lor pentru profesiunea didactică, faptul că un număr însemnat dintre studenții din universități și din unele institute de învățămînt superior care pregătesc profesori (datele statistice arată că

circa 80% dintre absolvenții fiecărei promoții a universităților merg în învățămîntul de cultură generală), se orientează, se pregătesc în anii de studii (mai ales în ultimii trei ani) ca specialiști într-o ramură îngustă de știință — analiză matematică, fizică nucleară, genetică, istorie antică, literatură universală etc. — și trăiesc tot timpul cu convingerea că vor deveni și vor lucra ca cercetători științifici în aceste ramuri ale specialității, ca redactori în edituri, critici literari, geologi, artiști, antrenori de sport etc., pentru ca la încheierea studiilor circa 80% să primească la o școală generală din mediul sătesc o catedră unde trebuie să predea toate disciplinele unui obiect sau ale obiectelor de învățămînt care intră în componența catedrei.

Absolvenții institutelor pedagogice care doresc să-și continue studiile în universități se încadrează în același sistem de pregătire, deși ei, la terminarea studiilor universitare, trebuie, aproape în totalitatea lor, să continue a lucra ca profesori. Folosirea unor măsuri ad-hoc, invocarea faptului că au studiat unele discipline pedagogice și au efectuat cîteva lecții în cadrul practicii pedagogice (așa cum au putut fi privite și desfășurate acestea) și mai ales acuzarea acestora, fără înțelegerea procesului complex care generează asemenea situații, nu pot remedia neajunsuri care țin de esența și de condițiile fundamentale ale muncii de pregătire pentru profesiunea didactică. Ele nu pot constitui în nici un caz soluții eficiente nici pentru înlăturarea greutăților care se întîmpină în faza de început și, cu atît mai mult, nu pot ajuta la evitarea efectelor negative pe care le generează în munca și atitudinea viitorilor profesori, în determinarea rezultatelor pe care le vor obține în profesiunea lor.

De aceea, socotesc că este timpul să chibzuim profund și cu spirit de răspundere asupra măsurilor ce se impun pentru întregul nostru sistem de pregătire și perfecționare a corpului didactic și în mod special pentru fiecare tip de instituție de învățămînt superior care pregătește profesori.

Universitățile noastre — focare de cultură și știință — au fost în același timp excelente pepiniere pentru pregătirea profesorilor. Au avut rol important, au acumulat experiență prețioasă și posedă tradiții valoroase în pregătirea cercetătorilor științifici, a cadrelor culturale, precum și în pregătirea profesorilor. Dezvoltarea științei, a culturii și a întregului nostru învățămînt, cer ca ele să continue a îndeplini aceste funcțiuni importante. Exigențele actuale față de pregătirea cadrelor științifice, pe de o parte, iar pe de altă parte, față de pregătirea personalului didactic, impun să se găsească forme organizatorice, un conținut și un sistem de măsuri specifice, care să asigure, pe o anumită treaptă a pregătirii studenților, profilarea distinctă a celor două categorii de viitori profesioniști, accentuîndu-se și îmbunătățindu-se pregătirea unora ca cercetători științifici, iar a altora ca profesori.

Modalitățile de înfăptuire urmează să fie găsite printr-o minuțioasă studiere și cunoaștere a realităților noastre și a necesităților de cadre, prin elaborarea pe baze științifice a particularităților și cerințelor fiecărei profesiuni vizate și a condițiilor și mijloacelor de realizare a pregătirii pentru fiecare profesiune.

În acest scop, poate fi valorificată și experiența pozitivă din trecutul școlii noastre superioare. Succesele dobîndite altădată de universitățile noastre în pregătirea profesorilor țineau nu numai de pregătirea generală și unitară care se dădea în timpul celor trei ani de studii, dar și de pregătirea și cerințele speciale puse absolvenților de facultăți cu examen de licență universitară care doreau să îmbrățișeze profesiunea didactică. Tinerii absolvenți cu examen de licență ai facultăților erau chemați ca timp de un an universitar să desfășoare o activitate specifică profesiunii didactice, în cadrul seminarului pedagogic universitar.

Sistemul de lucru, activitatea de studiu și practica pedagogică a absolvenților, activitatea științifică desfășurată și lucrările publicate în cadrul seminarului, căutau să vină în sprijinul viitorilor profesori, pentru cunoașterea problemelor teoretice și practice ale profesiunii didactice. După aceea, candidații la profesorat treceau examenul de capacitate pentru verificarea — în scris, oral și practic — a pregătirii teoretice și a deprinderilor de muncă pedagogică, atît la obiectul principal (cu toate disciplinele prevăzute în planul de învățămînt al școlii în care urmau să-și exercite profesiunea), cît și la un alt obiect denumit secundar.

Alături de structura organizatorică și un conținut adecvate profilării, se cer rezolvate și alte probleme, ca de exemplu : legătura mai strînsă și organizată a studentului — viitor profesor — cu școala, adîncirea studiului disciplinelor pedagogice (inclusiv a istoriei pedagogiei, care în prezent lipsește din planul de învățămînt al pregătirii profesorilor în universități și în alte institute și este facultativă la insitutele pedagogice), dezvoltarea în aceste instituții a mijloacelor specifice formării profesorului și exercitării profesiunii didactice (laboratoare școlare, cabinete, biblioteci școlare, muzee școlare, grădini botanice școlare, sere școlare, terenuri agricole experimentale, stațiuni meteorologice), organizarea unor laboratoare de pedagogie și psihologie și găsirea altor mijloace specifice, care să îndeplinească un rol activ în pregătire și să constituie exemple de urmat de către viitorii profesori. Totodată, este necesar ca practica pedagogică și școlile de aplicație să constituie cu adevărat mijloace pentru apropierea studenților de școală, de elevi, de studierea și cunoașterea acestora, de conținutul concret al muncii profesorului, să constituie mijloace de atragere a studentului la munca școlii, de dezvoltare a interesului și a dragostei față de profesiunea didactică, de formare a deprinderilor necesare în munca pedagogică.

## *ЛЮБОВЬ К ПРОФЕССИИ ВОСПИТАТЕЛЯ*

*(Резюме)*

*Любовь к профессии воспитателя имеет исключительное значение для успеха в педагогической деятельности. Так как современное экономическое и культурное развитие общества требует хорошо подготовленных педагогов, подготовка учителей и в особенности воспитание любви к этой профессии выдвигают в настоящее время множество вопросов первостепенного значения.*

*Работа по профессиональной ориентации в общеобразовательной школе требует разработки, на научной основе, определенной системы воспитательных влияний и мероприятий, а также последовательного их применения. Для формирования хороших преподавателей необходимо отобрать юношей, у которых проявляется наклонность к этой профессии.*

*Формирование будущего преподавателя может быть осуществлено в высших учебных заведениях педагогического профиля, с нужными специфическими условиями и средствами.*

## *LA PASSION POUR LA PROFESSION D'ÉDUCATEUR*

*(Résumé)*

*La passion pour la profession d'éducateur a une importance toute particulière en vue du succès dans l'activité pédagogique. Par le fait que le développement économique et culturel de la société actuelle demande des cadres enseignants, toujours plus nombreux et mieux préparés, la formation des professeurs et spécialement l'éducation de la passion pour le professorat pose, de nos jours, des problèmes de grande importance.*

*La travail d'orientation professionnelle dans les écoles de culture générale exige l'élaboration sur une base scientifique d'un système d'influences et de mesures éducatives de même que leur application conséquente. Pour former de bons professeurs, il est à recommander de sélectionner des jeunes qui manifestent de l'attraction et, à la fois, des aptitudes pour la profession d'éducateur ; pour y arriver il est nécessaire de trouver les moyens de sélection.*

*La formation de l'étudiant comme futur professeur peut se faire dans des institutions d'enseignement supérieur à profil pédagogique ayant un milieu, des conditions et des moyens spécifiques.*

## *LOVE FOR THE TEACHING CAREER*

*(Abstract)*

*Love for the teaching career is of great consequence for the full success of future educational activities. Indeed, as the economic and cultural development of present-day society requires a growing number of highly qualified teachers and educationalists, the question of training prospective teachers to the love of their profession is becoming increasingly important Vocational orientation (i.e. sort of careers masters activities) in elementary and secondary schools must be more scientific than it actually is, comprising a set of educational measures to be consistently carried into effect. Accurate try-out methods have still to be devised to detect and select the youths having a bent towards teaching.*

*This can also be done under better circumstances, quite their own, in the Higher Teacher Training Colleges.*

# Condiții ale cercetării științifice în domeniul educației

P. BĂRBULESCU, V. CARABA, A. VASILESCU
Cercetători la Institutul de științe pedagogice

Procesul instructiv-educativ se amplifică într-un ritm tot mai susținut, pe măsura înaintării țării noastre pe treptele superioare ale construcției socialiste, spre comunism. În aceste condiții, arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu, în Raportul prezentat la cel de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român — *„o tot mai mare amploare capătă activitatea desfășurată de stat în domeniul învățămîntului, științei și culturii, al educării în spirit socialist a maselor largi ale populației"* [1].

Amplificarea procesului instructiv-educativ, sarcina ca acesta să răspundă nu numai cerințelor prezente, ci și acelora ale unui viitor mai îndepărtat ridică în fața pedagogiei sarcini mereu sporite. Cercetările științifice în acest domeniu sînt chemate să contribuie efectiv la împlinirea sarcinilor puse de partid privind educarea și formarea omului nou, a personalității socialiste în dinamica sa. Aceasta implică o mai largă desfășurare de forțe științifice, dată fiind vastitatea domeniului acesta formativ, traiectoria lungă pe care se cuvine să îl examinăm. În această privință este demn de reținut faptul că în ultima vreme se acreditează tot mai mult ideea (nu numai în țările socialiste) continuării procesului instructiv-educativ pe întreg parcursul vieții omului. Mai mult chiar, știința furnizează dovezi tot mai convingătoare și practica confirmă că omul este capabil de formare „din leagăn pînă în mormînt" [2].

În lumina acestor exigențe actuale, este, credem, momentul să ne punem mai hotărît problema unei mai bune echilibrări a preocupărilor de cercetare științifică privind latura informativă și aceea formativă a acțiunii de educație multilaterală a personalității umane. Latura informativă, instrucțională — domeniul didacticii — pare să fi fost din totdeauna mult mai favorizată, ea atrăgînd și azi considerabil de mult atenția cercetătorilor. De aceea și întîlnim aici o problematică mai clară, un stadiu mai avansat de abordare a fenomenelor didactice la nivel contemporan, un instrumentar de cercetare mai perfecționat. Cercetarea fenomenului educațional trebuie să recupereze acest avans obținut în domeniul didacticii. Aceasta pentru că nu e de conceput ca zestrei vaste de informație a omului contemporan să nu-i corespundă o bogată viață spirituală și un profil moral-cetățenesc vrednice de epoca pe care o trăim. Studiul fenomenelor legate de formarea multilaterală a personalității se relevă ca un domeniu pasionant de cercetare științifică, cu o problematică deosebit de interesantă.

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, 1965, p. 60.

[2] Cf. I. D. Bernal, *Știința în istoria societății*, Editura politică, București, 1964, p. 825.

Cercetătorii în acest domeniu sînt chemaţi să descopere legile procesului de educare şi formare a omului, pe baza cărora urmează a fi organizat acest proces. Se urmăreşte nu numai stabilirea însuşirilor diferitelor procese psihice şi mecanismele lor de desfăşurare, ci mai ales dinamica transformării acestor însuşiri şi legile de formare şi dezvoltare a personalităţii.

Deocamdată, însă, cercetările de educaţie se efectuează cu preponderenţă în şcoală. O atenţie cu mult mai mică se acordă cercetărilor privind rolul pe care îl joacă mediul nostru socialist în formarea omului nou. Cu mulţi ani în urmă dr. Gh. Marinescu arăta că, pentru a înţelege „natura umană", trebuie să studiem fenomenele prin metode obiective *„...căci tot ce se petrece în organismul nostru este consecinţa unui determinism care relevă, pe de o parte, ereditatea, iar pe de altă parte, mediul social"* [3]. Luînd apărarea marxismului, D. N. Voinov (1867—1951) arăta că, *„pentru a judeca un om trebuie să se întrebuinţeze metoda ştiinţifică... trebuie privit ca o părticică intimă care trăieşte în mijlocul întregului univers, de la care primeşte tot felul de influenţe, cărora le răspunde prin acţiuni variate"* [4].

Cercetările ştiinţifice au demonstrat că omul se naşte ca o fiinţă înzestrată cu anumite predispoziţii psihice specific umane, capabilă de a şi le pune în valoare prin învăţare, prin educaţie. În această privinţă apreciem ca fiind îndreptăţită părerea că *„...Predispoziţiile din om sînt multe şi variate... Adesea însă aceleaşi predispoziţii pot duce în condiţii diferite de mediu şi educaţie la trăsături cu totul diferite"* [5]. În acest context apare cu totul justificată aprecierea că educaţia comunistă constă în îndrumarea dezvoltării fiecărui om în parte ca o individualitate umană ce nu se repetă, constă în îndrumarea creşterii şi perfecţionării forţelor morale şi creatoare ale acestui om, în organizarea unei practici obşteşti, prin care ceea ce la început se găseşte în stare embrionară sau este *numai o posibilitate să se transforme în realitate* [6].

Pornind de la teza că a educa înseamnă a dirija dezvoltarea lumii subiective a omului, se simte necesitatea elaborării unei teorii explicative privind legităţile procesului educativ şi perfecţionarea continuă — pe baze ştiinţifice — a muncii practice de educaţie comunistă.

Necesitatea cercetărilor privind fenomenul educaţional ţine puternic de *actualitate*. Aceasta pretinde însă o regrupare de forţe, o precizare a obiectivelor imediate şi a perspectivelor de lucru, o reevaluare a modalităţilor de investigare, precizarea condiţiilor optime de desfăşurare a cercetării procesului de educaţie, implicînd şi valorificarea experienţei pozitive a muncii de cercetare desfăşurate pînă în prezent.

★

[3] Gh. Marinescu, *Determinism şi cauzalitate în domeniul biologiei*, Bucureşti, 1938, p .1.

[4] D. N. Voinov, *Transformism ori paulism*, în „Convorbiri literare", 1907, p. 892.

[5] Prof. dr. docent Stanciu Stoian, *Curs de pedagogie generală*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1961, p. 51.

[6] A. V. Vedenov, *Voprosî kommunisticeskogo vospitaniia i pedagoghiceskaia nauka*, din „Voprosî psihologhii" nr. 4/1963, p. 7—20.

Experiența acumulată în acest domeniu, deși mai restrînsă decît în alte domenii ale pedagogiei, relevă totuși puternic o anumită condiție fundamentală, vitală pentru desfășurarea cercetării științifice a fenomenului educațional : respectarea *exigențelor metodologiei generale, orientarea ei în lumina dialecticii materialiste.*

Procesul complex de formare a omului — proces dialectic prin excelență — nici nu poate fi conceput a fi cercetat altfel. Între legile generale proprii întregii realități și legile particulare valabile pentru o anumită parte a realității există raportul dialectic între general și particular. *„Orice particular* — arăta V. I. Lenin — *este (într-un fel sau altul), general. Orice general este (o părticică sau o latură sau o esență) a particularului"* [7]. În același timp și în cercetările în domeniul educației este valabilă aprecierea lui Fr. Engels : *„Pentru a explica fenomenele izolate trebuie să le scoatem din legătura lor generală și să le examinăm izolat,* căci procedînd astfel mișcările alternative ne apar una drept cauză, alta *drept efect"* [8].

Ceea ce caracterizează cu deosebire cercetările în domeniul educației este faptul că însușirile personalității în devenire sînt urmărite în intimitatea lor contradictorie, în unitatea și varietatea componentelor și laturilor lor interne, în modalitatea acumulărilor cantitative și a saltu-rilor calitative.

Este cunoscut faptul că activitatea educativă are anumite trăsături specifice, dintre care pot fi amintite unele din cele mai importante și anume : orice acțiune educativă afectează întreaga structură a personalității — cognitiv, afectiv, volițional ; influențele educative exercitate în principal asupra uneia din laturile educației comuniste au repercusiuni — la grade diferite — și asupra altor laturi ; acumulările cantitative în procesul educativ se pot înregistra deosebit de greu și numai prin mijloace multiple ; datorită influențelor educative mereu sporite în societatea noastră socialistă este necesară o minuțioasă analiză și o observare sistematică, pentru a determina cauzele, legitățile și direcțiile evoluției personalității în ansamblul său, a diferitelor sale laturi.

Aceste trăsături specifice ale procesului educativ și multe altele determină aspecte noi, diferențiate, în metodologia cercetărilor în acest domeniu, avînd în vedere că se studiază un fenomen viu, cu particularități multiple, în continuă dezvoltare și formare. În articolul de față ne propunem să selectăm și să supunem atenției unele învățăminte degajate din experiența cercetării fenomenului educativ, în intenția de a iniția un schimb de idei și experiență în această privință, menit să contribuie la perfecționarea metodicii de cercetare în domeniul educației.

*

În anii din urmă, munca de cercetare pedagogică se manifestă cu tot mai multă stăruință și pe tărîmul explorării fenomenului educațional. Putem vorbi deja de o anumită experiență. Examinarea acesteia, fie și

[7] V. I. Lenin, *Caiete filozofice*, București, E.S.P.L.P., 1956, pag. 323.
[8] Fr. Engels, *Dialectica naturii*, Editura politică, 1959, pag. 213—214.

succintă, evidențiază cu tărie existența sigură a unei întregi categorii de condiții și exigențe *speciale*, ce se impun cercetării în problemele de educație, datorate caracteristicilor procesului educativ, particularităților și notelor sale specifice în raport cu alte fenomene pedagogice.

Nu este vorba aici de a-i revendica fenomenului educațional un tratament cu totul aparte, căi și metode de investigare cu totul diferite de acelea cu care operează de regulă pedagogia. Este însă imperios necesar, în conformitate cu exigențele metodologiei generale a științei, să se asigure o *adaptare subtilă a cercetării la caracteristicile obiectului său concret*, încît ea să oglindească fidel logica internă a acestuia și determinările complexe, pe scurt, să corespundă cît mai deplin conținutului specific al fenomenului educațional investigat.

Lucrul care impresionează cel mai mult, de la bun început, pe cercetătorul care se încumetă pe făgașul pasionant al explorării fenomenului educațional este neîndoielnic caracterul deosebit de complex al acestuia: carusel tulburător al unei considerabile diversități de obiective și sarcini educative socialmente necesar a fi împlinite ; al unei multitudini de factori ale căror influențe — mai mult sau mai puțin organizate — sînt implicate în procesul educativ ; al infinitei varietăți de căi, mijloace și metode de influențare valorificate în acțiunea educativă. Și, dacă nu uităm că cercetările în domeniul educației sînt prin excelență investigații în condiții naturale, ne dăm lesne seama că cercetătorul va trebui să aibă permanent în fața ochilor întreg acest ansamblu de aspecte ale educației, să țină seama la tot pasul de mulțimea determinărilor sale ca proces complex.

Toate acestea presupun, în primul rînd, *o anumită optică largă a cercetătorului în considerarea personalității omului nou*, a cărei formare îl preocupă, respectiv — în arhitectonica ei multiplanică, în unitatea dinamică a însușirilor ei. Astfel, într-un plan orizontal proiectăm cerințele educației comuniste privind dezvoltarea multilaterală a personalității : educație intelectuală, educație politehnică, educație morală, educație estetică, educație fizică. Intersectînd — s-ar putea spune — fiecare punct al acestui plan orizontal, pe verticală, avem de-a face cu componentele cognitive, afective și volitionale în care se fixează însușirile comuniste.

Toate aceste coordonate calitative de conținut interferează, se întrepătrund, se condiționează reciproc. O acțiune educativă eficientă vizînd cultivarea unei anumite trăsături pozitive, de exemplu, spiritul colectivist, exercită o bună înrîurire, activizează și alte însușiri ale personalității, în cazul de față — atitudinea comunistă față de muncă, răspunderea față de îndatoririle școlare și obștești, încrederea în sine și optimismul, cinstea, curajul etc. Tocmai aceste considerente au determinat grupul de cercetători ai institutului care se ocupă de studiul caracterului de sistem al muncii educative în școala generală să dea o atenție deosebită stabilirii unui program larg de educație, structurat pe laturile educației comuniste, judicios echilibrat între componentele sale și vizînd cultivarea frontală și graduală, pas cu pas, a dezvoltării multilaterale a personalității elevilor. Rezultatele preliminare au și arătat avantajul unei ase-

menea orientări a muncii educative, acest program asigurînd o multiplă eficiență și constituind totodată un liant activ al eforturilor și influențelor exercitate de factorii educativi de bază [9]. Dar nici în cadrul acelor cercetări care au urmărit obiective mai limitate (educarea patriotismului socialist la elevi, formarea unor motive superioare în munca școlară, cultivarea gustului pentru frumos etc.), nu a fost posibilă o abordare izolată, strict delimitată, impunîndu-se de fiecare dată necesitatea studierii corelațiilor multiple ale aspectului particular vizat [10].

În al doilea rînd, cercetarea fenomenului educațional în complexitatea lui presupune *luarea în considerație a rolului și contribuției specifice a factorilor diverși implicați în procesul educativ*: familia, școala, organizațiile obștești, colectivul, cercul de prieteni, mediul ambiant în genere, dar și cartea, presa, filmul, instituțiile de cultură și artă etc. Se înțelege că toți acești factori pot fi studiați și în parte, cu intenția de a le detecta resursele educative și a găsi modalitățile unei participări optime a fiecăruia în procesul educativ. Pe această linie se poate cita cercetarea implicațiilor educative ale predării pe obiecte de către profesori la clasele mici [11] sau cercetarea privind contribuția specifică a organizațiilor U.T.C. și de pionieri la educarea moral-cetățenească a școlarilor [12] și altele. În toate însă apare exprimată, ca un laitmotiv, necesitatea examinării fiecărui factor educativ, nu în mod izolat, ci în relațiile reciproce cu ceilalți, în interdependență. Această necesitate pe care orice cercetător o resimte pregnant, mai ales din momentul în care pășește efectiv la studiul procesului educativ, a dat naștere și unor lucrări, în care se aprofundează mai de-a dreptul însuși sistemul relațiilor organizate dintre factori diverși [13]. Problema se complică însă considerabil, prin faptul că în practică e greu să întîlnești situația ideală cînd toți factorii acționează la unison, cooperînd îndeaproape la îndeplinirea obiectivelor educației comuniste; ba pot apărea uneori și influențe nocive, datorate unui anturaj înapoiat. Nu este un lucru pe care cercetătorul să-l poată ignora, fără riscul vicierii rezultatelor activității sale. Cum însă nu putem izola unul sau altul din factorii implicați în procesul educativ, soluția rămîne aceea a studierii atente de către cercetător a caracterului și eficacității influențelor pe care ei le exercită și a intervenției lui active pe linia optimizării cooperării lor.

În al treilea rînd, este de asemenea necesară *aprofundarea de către cercetător a caracterului bivalent al procesului educativ*, a corelației dintre „eroii principali" ai complicatului fenomen educațional — educatul și educatorul, obiectul și subiectul educației. Aceasta înseamnă im-

[9] P. Bărbulescu, L. Ghivirigă, *Sistemul muncii educative în școala generală*, „Revista de pedagogie" nr. 8/1965.

[10] G. Fleancu, V. Radulian, *Disciplină conștientă și educarea ei în școala mixtă*, E.S.D.P., 1962.

[11] P. Popescu-Neveanu, L. Ghivirigă, C. Florian, *Căi de sporire a eficienței muncii educative în clasele mici*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1964.

[12] P. Bărbulescu, A. Vasilescu, A. Cazacu, *Activitatea U.T.C. în școală*, Editura politică, 1966; V. Caraba El. Istrate, *Contribuția activității pionierești la educația moral-politică a elevilor*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1964

[13] L. Ghivirigă, M. Dulfu, *Sistemul activității școlii cu familia*, E.D.P., 1963.

plicit cercetarea dinamicii intime a procesului de transmitere și însușire, de interiorizare a influențelor exterioare, de transformare a educației în autoeducație.

De regulă, deci, în cercetare se iau în considerare, în lumina caracterului bilateral al procesului educativ, trei elemente mai importante: obiectul influenței educative (să-l notăm convențional cu O); cel care exercită influența educativă asupra celui dintîi, subiectul educației, educatorul (S) și influența exercitată, metoda folosită (I) — la care, bineînțeles, se adaugă efectul obținut, rezultatul (R). Din păcate, însă, nu se poate aprecia că în toate cercetările de educație aceste elemente sînt tratate corespunzător, echitabil. Lucrurile se simplifică uneori nepermis de mult, rămînînd aproape numai relația dintre influența exercitată (I) și rezultat (R). Elementul S (educatorul) este aproape subsumat de I (metodele folosite), în ciuda faptului că educatorul deține totuși rolul conducător în acest proces. Rezultatul (R), evident, va fi atribuit în acest context în primul rînd însușirilor lui I, cînd în realitate personalitatea educatorului, vocația lui, tactul, exemplul personal, autoritatea pe care și-a cîștigat-o în fața celor pe care îi îndrumă, chiar farmecul lui au o însemnătate covîrșitoare în educație, își pun amprenta și dau o anumită coloratură relațiilor cu discipolii săi și rezultatelor care se obțin. Se trece uneori, cu tot atîta ușurință și peste elementul O (educatul), al cărui rol este, de asemenea, hotărîtor în obținerea lui R. În O trebuie să căutăm mai ales explicația lui R. Între stimul (I) și răspuns (R), între influența educativă exercitată și rezultatul obținut se află omul, cu personalitatea sa (chiar dacă este în formare) originală, cu receptivitatea și cu experiența sa proprie etc. Ce s-a întîmplat între I și R? Fără a formula un răspuns solid la această întrebare, nu vom ști cum s-a realizat însușirea, de pildă, a normelor de conduită morală și orice aluzie la valoarea de generalitate a rezultatelor (R) rămîne superfluă. În adevăr, nu trebuie să uităm nici o clipă că obiectul influențelor educative este sau trebuie să devină tot mai mult subiect al educației. În practică, strădania esențială a educatorului ar trebui să constea tocmai în a face din cei pe care-i educă aliați ai săi, a-i determina să depună ei înșiși efortul necesar pentru desăvîrșirea propriei personalități [15].

În sfîrșit, în al patrulea rînd, trebuie avut în vedere *ansamblul de condiții, căi, mijloace, metode și procedee de muncă educativă* puse în acțiune, chiar și atunci cînd nu ne preocupă un anume aspect metodic special. De altfel, cine s-ar putea hazarda să pună progresul obținut în formarea cutărei sau cutărei însușiri a personalității pe seama unei condiții singulare create sau a unei metode speciale folosite? Valoros și cu adevărat eficient poate să fie numai un sistem metodic, ale cărui componente pot fi combinate la infinit, dar riguros științific, în funcție de sarcinile educative care se pun. Acesta este însă un teren pe care cercetarea științifică mai are multe de făcut pentru a-l fertiliza.

[15] St. Năstăsescu, *Despre necesitatea îndrumării muncii de autoeducație la adolescenți*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1964.

O consecință imediată care se degajă din caracterul acesta necesarmente complex al cercetărilor de educație și totodată o condiție a desfășurării lor este *durata*. Educația este neîndoielnic un proces de durată. Domeniul formativ, de exemplu, educația morală, implică, se înțelege, și un cadru informativ larg — noțiuni, reguli, norme de conduită morală (a ști cum să te porți în colectiv și de ce trebuie prețuită munca, ce este patria ș.a.m.d.), care se transmit și se însușesc relativ repede și ușor, aproape tot așa cum se însușesc cunoștințele de matematică și istorie. Pînă aici, așadar, putem lucra pe picior de egalitate cu didactica. Dar această zestre morală cognitivă trebuie abia să treacă printr-un proces intern cu mult mai complicat, metamorfozîndu-se treptat în sentimente și experiență morală proprie, în convingeri și ajungînd, mai departe, să se manifeste în atitudini și acte responsabile, în obișnuințe de conduită morală și în trăsături stabile de caracter. Se înțelege că pe noi, cercetătorii, ne interesează în cel mai înalt grad întreg acest proces complicat. Vom urmări, de aceea, procesul educativ *în desfășurarea lui progresivă*, înregistrînd pas cu pas elementele acumulărilor treptate, datele care oglindesc lupta lăuntrică, fluctuațiile și zigzagurile, primele manifestări active și elementele de stabilitate. Dar vom ajunge oare să vedem „produsul finit"? Lucrul acesta este mai greu, drumul este prea lung și, practic, cercetări atît de îndelungate nici nu sînt posibile. Atunci nu rămîne altă soluție decît încercarea de a „comprima" timpul.

Desigur, nu vom renunța la ideea de a cerceta procesul educativ în desfășurarea lui progresivă. Vom merge însă numai pînă la un punct, nu prea îndepărtat în timp, și anume pînă la punctul unde putem de-acum sesiza prezența unei anumite tendințe stabile de progres în condițiile date, ceea ce poate constitui un criteriu solid de valabilitate a datelor cercetării.

În multe cercetări de educație, pentru întregirea datelor culese ca urmare a investigării procesului educativ în desfășurarea lui, se pornește și *pe calea inversă*: de la „produsul finit" spre începuturile de drum. Este o privire retrospectivă, o reconstituire a drumului parcurs, a ordinei și modului în care s-au întîlnit influențele diferiților factori educativi, o reevaluare a acestor influențe etc., o încercare de a alcătui biografia unui ins sau a unui colectiv. Datele culese în acest fel nu au desigur o valoare de sine stătătoare; aduc însă o binevenită întregire a acelor culese pe calea cealaltă. Astfel, într-o serie de cercetări privind constituirea idealurilor de viață la adolescenți sau orientarea profesională s-a putut acumula un material valoros, tocmai împletind și confruntînd datele culese pe calea urmăririi proceselor în desfășurarea lor și pe calea analizei retrospective a unor cazuri tipice, suficient de numeroase.

După cum se vede, cercetarea pedagogică e departe de a fi o simplă operație de colecționare de date. Cercetarea științifică a fenomenului educațional trebuie să fie, în fond, bătălia pentru a cîștiga poziții teoretice mereu mai înalte pe tărîmul educației, pentru a aduce noi lumini la probleme vechi și pentru a răspunde la problemele noi pe care practica muncii educative le pune în etapa actuală, conduși fiind de năzuința de a descoperi adevăruri de necontestat, legi. Nu poate fi socotită suficientă

afirmația că ceva, o anumită acțiune educativă trebuie să se realizeze într-un anumit fel ; este necesar să se explice limpede de ce. Urmărind să găsească explicația profundă a acestui „de ce", cercetarea în domeniul educației va ținti să ducă cel puțin la ameliorarea actualei stări de lucruri din practica curentă. Aceasta presupune desigur și îndrăzneală, asumarea unei mari răspunderi, dat fiind că munca de cercetare — mai ales cînd este și experimentală — înseamnă o oarecare abatere de la modul obișnuit de lucru, ea nu poate să nu depășească rutina existentă, „normele în vigoare", stadiul la care s-a ajuns. Aici nu-și mai are aplicabilitatea procedeul încercării și erorii, iar criteriul „bunului simț", atît de frecvent întrebuințat ca busolă în activitatea educativă, nu ajută la nimic.

Datele și materialul faptic ce se obțin într-o cercetare este necesar să dovedească ceva, să constituie în fond dovezi sigure ale unor relații de cauzalitate între acțiunea influențelor educative determinate de noi, receptivitatea și efortul personal al acelora asupra cărora se exercită aceste influențe și rezultatele care se obțin. Cum putem însă achiziționa asemenea date autentice, incontestabile, care să constituie pentru noi indicii ale eficienței acțiunii educative ? Și în această privință cercetarea problemelor de didactică este mult avantajată (lăsînd la o parte faptul că și experiența ei în metodica de cercetare este mai bogată și mai bine pusă la punct). Aplicarea unei probe scrise urmărind sondarea nivelului de cunoștințe dobîndite de elevi, la clase diferite, în care s-a lucrat în mod diferit și compararea rezultatelor obținute astfel, pot constitui un mod destul de adecvat de acumulare a datelor de care e nevoie. Dacă ne-am limita investigațiile privind nivelul educativ al elevilor, de exemplu, la aspectele cognitive, la sfera și valoarea cunoștințelor lor despre principiile unei conduite adecvate, am putea lucra din nou pe picior de egalitate cu cercetarea de didactică. Datele pe care le-am obținut astfel, respectiv declarațiile scrise ale subiecților (de exemplu, despre înțelesul pe care-l dau ei noțiunii de patriotism etc.) pot fi ulterior considerabil îmbogățite prin convorbirile purtate cu ei etc. În educație însă investigația trebuie să ajungă mult mai departe și mult mai profund. De ce ? Vom răspunde printr-un exemplu. Dorind să sondăm, la începutul uneia din cercetările noastre, printre altele și nivelul motivației sociale a străduinței la învățătură la elevi de clasa a VII-a, ne-au surprins plăcut răspunsurile lor : cei mai mulți dintre ei arătau că știu ce înseamnă „prima lor datorie". Mai puțin plăcută a fost însă impresia lăsată de confruntarea declarațiilor lor frumoase cu comportarea și rezultatele efective în procesul de învățămînt : mai mult de jumătate dintre ei învățau mediocru și slab.

Așadar, fără a neglija desigur să clarificăm ce știu, ce înțeleg și ce consideră subiecții că e bine să facă, este absolut necesar ca în procesul cercetării fenomenului educativ să examinăm profund ce fac și cum acționează, cum se comportă. Pentru că unitatea și armonia conținutului interior și al formei exterioare de comportare constituie una dintre cele mai caracteristice trăsături ale omului nou pe care-l formăm.

În aceasta vom găsi de fapt criteriul, măsura eficienței în munca educativă. Desigur, nici faptele singure nu spun totul ; ele singure nu ne dau suficiente relații despre mobilurile interioare, despre motivele și concepția care stau la baza manifestărilor unei anumite atitudini sau conduite. Toate acestea arată în fond că, pentru a putea demonstra sau dovedi ceva, cercetarea în domeniul educației trebuie să acumuleze un volum considerabil de date, fapte, mărturii vii, autentice, elocvente. Soluția stă, pe de o parte, așa cum arată experiența de pînă acum, în folosirea unei multitudini de căi de investigare, îmbinate armonios. Vom putea astfel recurge la *observarea sistematică*, multilaterală, pentru a lua de la fenomenul educativ ceea ce el ne oferă la un moment dat, dar *putem interveni și activ* în evoluția procesului educativ, modificîndu-i cursul și activîndu-i potențele creatoare, înnoidu-l — deci experimentînd — pentru a pătrunde mai în profunzimea lui. Apoi, cum am mai arătat, *urmărim procesul educativ în desfășurarea* lui, dar și pe calea inversă, *privind retrospectiv*, reconstituind drumul parcurs pînă la obținerea unor performanțe reale. De asemenea, cercetările de educație examinează procesul formării personalității socialiste *la nivelul unor colective întregi* ; se resimte însă și necesitatea de a apropia „microscopul" investigării pînă la *nivelul individualității*, îndeosebi atunci cînd se pune problema de a clarifica ce se întîmplă în cei asupra cărora se exercită influențele educative determinate. În sfîrșit, cercetările în domeniul educației îmbină armonios caracterul *intensiv* (adică munca desfășurată, de exemplu, într-una sau în cîteva „școli de bază" sau în cîteva clase pe un timp mai îndelungat, urmărind să cuprindă fenomenul studiat în complexitatea lui) cu caracterul *extensiv* (adică într-un număr mare de școli și urmărind fie obținerea unor date suplimentare legate de locuri și condiții diverse, fie verificarea datelor obținute prin încercarea generalizării într-un număr mai mare de școli a experienței dobîndite în „școlile de bază").

Pe de altă parte, soluția o găsim în valorificarea cît mai deplină a întregului arsenal de metode și procedee de investigare ce stau la îndemîna cercetării științifice. Este de remarcat faptul că și în cercetările de educație s-a renunțat de mult la tendința unilaterală de a întrebuința aproape numai observația ca instrument de investigare a procesului educativ. Își croiește acum un drum solid experimentul, în ciuda multiplelor dificultăți legate de organizarea lui. Se folosesc pe larg, perfecționîndu-se continuu, convorbirile cu subiecții, probele sau testele diverse (de interese, proiective, de personalitate etc.), anchetele etc. Important este faptul de a nu da cutărei sau cutărei metode o valoare de sine stătătoare, suficientă, dat fiindcă altfel realmente nu vom primi răspunsuri incontestabile și avînd un înalt grad de obiectivitate științifică. Este de preferat întrebuințarea unei „baterii" de metode și procedee de investigare corelate. Aceasta ne dă putința achiziționării pe căi diverse a unei mai mari varietăți de date, precum și a unei confruntări și verificări a acestor date pe căi multiple. Așa, de exemplu, în unele cercetări mai noi abor-

dînd ca temă problema orientării profesionale a elevilor [16], ne apare deosebit de pregnantă preocuparea de a nu restrînge sursa de informații doar la sondarea dorințelor exprimate de elevi, ci de a obține date și pe calea anchetelor, chestionarelor, convorbirilor cu profesorii, cu părinții și cu alți factori din mediul ambiant, urmărind totodată procesul evolutiv al conturării intereselor de cunoaștere, artistice și tehnice, modalitățile de manifestare a înclinațiilor și aptitudinilor, gradul de formare a unor deprinderi practice, înregistrarea statistică a performanțelor etc. Dispunînd de o astfel de gamă largă de informații, obținute prin multiple căi de investigație, se ajunge la concluzii judicioase, construite pe o bază științifică.

Nu prezentăm aici aspectele multiple ale tehnicilor de investigare a fenomenului educațional și ale celor de prelucrare a datelor, despre care ar fi multe de spus, rezervîndu-ne pentru aceasta alte prilejuri. Vrem totuși să semnalăm doar necesitatea actuală a intensificării preocupărilor de modernizare a acestor tehnici. În această privință, noile cuceriri ale științei și tehnicii oferă și cercetării pedagogice — deci și celor care privesc domeniul educației — noi posibilități și instrumente de lucru superioare, prin folosirea analizei logico-matematice, a mijloacelor cibernetice, a metodelor statistice etc. [17].

O altă condiție importantă a sporirii eficienței în cercetarea fenomenului educațional, desprinsă din fenomenul atît de caracteristic epocii noastre — strînsa corelație a științelor, intersectarea lor multiplă. Este realmente necesară o mai puternică și mai complexă colaborare cu reprezentanți ai științelor ce ni se învecinează și, în primul rînd, cu aceia care studiază problemele de educație de pe pozițiile psihologiei, ale sociologiei, ale eticii. Este nevoie să devenim într-o mai mare măsură beneficiari ai rezultatelor pe care cercetătorii din aceste domenii le obțin. Nu putem să nu amintim cît de utile ne sînt în elucidarea mecanismelor intime ale procesului educativ asemenea preocupări ale psihologilor, cum sînt cele privind motivele acțiunilor umane sau mecanismul constituirii idealurilor de viață la tineri etc., precum și încercările din domeniul sociologiei educației. Este necesar să ne familiarizăm și cu tehnica de investigație în științele sociale învecinate, pentru că în practica muncii de cercetare se întîlnesc suficient de multe momente cînd ea nu mai e pur și simplu pedagogică, ci conține elemente de cercetare psihologică sau sociologică. Abordarea temelor educative pe colective de cercetători la care să participe, pe lîngă pedagogi, și alte categorii de specialiști (psihologi, sociologi, igeniști) ni se pare metoda de lucru cea mai indicată. Aceasta corespunde mai din plin pe de o parte, caracterului, complex al fenomenelor educative și, pe de altă parte, necesității de a surprinde mai operativ și multilateral tendințele lor de manifestare.

---

[16] D. Salade, *Pregătirea elevilor din clasele V—VIII pentru alegerea profesiunii*, E.D.P., 1964.

[17] V. Bunescu, G. Beldescu, E. Ionescu-Miciora, Șt. Popescu, *Instruirea programată și posibilitățile ei de aplicare în școala noastră*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1964.

În sfîrșit, nu putem trece cu vederea condiția unei judicioase organizări a cercetărilor de educație, proiectarea lor adecvată și eșalonarea cu pricepere în timp, construirea riguros științifică a bazei sale de desfășurare.

Studierea fenomenelor educative parcurge în genere etapele cunoscute ale oricărei cercetări. Complexitatea manifestării fenomenelor educative reclamă însă, în mod expres, necesitatea unei temeinice organizări a cercetărilor întreprinse în acest domeniu.

Orientarea cercetării nu poate fi făcută fără o documentare și informare științifică bogată. De profunzimea și seriozitatea documentării depinde în mare măsură eficiența cercetărilor pe care le organizăm. Necunoașterea punctelor de vedere afișate în problema de care ne ocupăm, a stadiului la care s-a ajuns în cunoașterea fenomenului respectiv îl poate duce pe cercetător la situația de a constata la încheierea cercetării că a irosit timp și energie într-o chestiune de mult abordată și rezolvată. Pornim deci să studiem fenomene mai puțin cercetate, sau în orice caz pornim de la stadii avansate, de la bunuri deja cîștigate. Documentarea și informarea științifică nu aparțin numai perioadei de început a cercetării. Deși se efectuează pe întreg parcursul cercetării, ponderea documentării este mai mare în momentele de început, cînd se întocmește referatul științific și se stabilesc ipotezele, scopul și obiectivele de urmărit, ceea ce constituie un sprijin serios în clarificarea problemelor de studiat și a modalităților de investigat.

Este, de asemenea, nevoie ca, în fiecare caz în parte, cercetătorul sau colectivul de cercetători să realizeze o cunoaștere temeinică a domeniului pe care urmează să-l studieze, a terenului pe care-și va desfășura cercetarea. Această cunoaștere are loc îndeosebi în perioada constatativă, cînd cercetătorul este dator să stabilească cît mai exact stadiul de la care pornește, să se familiarizeze cu colectivele de elevi sau adulți de care se va ocupa, să-și apropie o serie de colaboratori practicieni, să-și cîștige încrederea subiecților cu care lucrează. Complexitatea manifestării proceselor educative fac necesară, în genere, o perioadă constatativă mai îndelungată în comparație cu situațiile cînd se studiază probleme instructive, de didactică. În perioada constatativă se inițiază și o seamă de investigații — prin anchete, probe de control, discuții și observații — în vederea stabilirii situației cît mai exacte a nivelului de cunoștințe, deprinderi și obișnuințe, a stabilirii gradului de maturitate a colectivului, a nivelului și eficienței opiniei publice etc. Investigațiile efectuate sub diverse forme duc la o profundă cunoaștere și familiarizare cu tema de cercetare și subiecții aflați sub observație, deschid perspective largi ridicării la etapa următoare, cînd intervențiile cercetătorului urmăresc modificarea fenomenului în sensul celor stabilite prin planul de cercetare.

Acțiunile ce se întreprind de către cercetător în cadrul planului de măsuri dau un randament optim, nu atît prin numărul lor mare, cît mai ales prin grija de a le elabora astfel, încît să reprezinte situații reale de viață. Artificializarea măsurilor sau acțiunilor experimentale și inten-

ţia excesivă a cercetătorului de a construi situaţii nefireşti duc la înregistrarea unor rezultate superficiale.

Semnalînd aici cîteva din exigenţele puse în faţa cercetătorilor care abordează probleme ale educaţiei, desigur nu am izbutit şi nici nu ne-am propus, de altfel, să le şi epuizăm. Este însă, credem, suficient pentru a sublinia că, aşa cum se înfăţişează fenomenul educaţional cercetării ştiinţifice, ne aflăm de fapt în faţa unei excepţional de interesante ecuaţii, avînd desigur şi destule mărimi cunoscute, dar şi multiple coordonate şi multe, foarte multe necunoscute, ale căror valori sau soluţii căutate asiduu printr-o cercetare largă, complexă, multilaterală, ne dau de fapt cheia eficienţei în munca educativă.


## УСЛОВИЯ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ

(Резюме)

*Исходя из анализа современной необходимости в тщательном исследовании сложного процесса формирования личности, авторы пытаются выявить главнейшие условия научного исследования воспитательного явления. Таким образом, подчеркивается, что условие соблюдения общих методологических требований науки, ее направление в свете материалистической диалектики, является обоснованным и необходимым в педагогическом исследовании воспитательного процесса.*

*Авторы проводят анализ специальных условий исследования воспитательного явления, исходящих из особенностей этого явления; они считают необходимым подход к изучаемым вопросам в их целой сложности, в корреляции элементов содержания, разных воспитательных факторов, участвующих в процессе воспитания, в диалектическом сочетании методов и средств влияния.*

*В заключительной части авторы выступают за сотрудничество исследователей родственных общественных наук — психологии, социологии и т.д. в подходе и решении вопросов воспитания.*

## CONDITIONS DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION

(Résumé)

*Partant de l'analyse de la nécessité actuelle de la recherche approfondie du processus complexe de formation de la personnalité humaine, amplifié par le rythme soutenu du progrès général de notre société, les auteurs de cet article se proposent de mettre en évidence les conditions plus importantes de l'investigation scrientifique du phénomène éducationnel. Ainsi, on y souligne comme étant bien fondée et profondément vitale pour la recherche pédagogique du processus éducatif — dialectique par excellence — la condition de l'observation stricte des exigences méthodologiques générales de la science et son orientation dans les vues de la dialectique matérialiste.*

*Les auteurs examinent par la suite les conditions spéciales de la recherche du phénomène éducationnel, dû aux particularités de ce dernier, soulignant la nécessité d'aborder les problèmes éducatifs étudiés dans leur complexité, dans la corrélation de leurs aspects concernant le contenu, dans la corrélation des divers facteurs éducatifs impliqués dans le processus éducatif, dans l'assemblage dialectique des méthodes et des moyens d'influence.*

*Dans l'article, on relève la nécessité de la coopération entre les chercheurs des sciences sociales apparentées — psychologie, sociologie etc. — pour aborder et résoudre les problèmes d'éducation.*

## BASIC REQUIREMENTS OF EDUCATIONAL RESEARCH

*(Abstract)*

*Proceeding from the present need for a thorough research into the complex formation process of human personality, a need enhanced by the steady rate of over-all progress of society, the authors propose to probe deep into the basic requirements of educational research. They regard the observance of general methodological exigencies of science, together with a correct dialectical-materialistic interpretation of the latter, as a cardinal requisite for any investigation of the educational phenomenon.*

*The authors examine the conditions specific to educational research, emphasizing the need for a general study of all questions of education that should take into consideration the correlation of all educational factors involved in the process, and all appropriate educational methods and procedures. Also stressed in the article is the need for better co-operation between researchers working in kindred social sciences, such as psychology, sociology, etc., in tackling and solving educational problems.*

# Experienţe de instruire programată la matematică[1]

*ION STOIAN*
cercetător ştiinţific
Filiala din Cluj a Institutului
de ştiinţe pedagogice

I.

*Problema cercetată.* Dezvoltarea ştiinţei şi tehnicii moderne a făcut ca volumul de cunoştinţe cerut de actualele programe şcolare să crească rapid. Faţă de timpul disponibil, acest volum de cunoştinţe, mereu sporit, devine tot mai greu de asimilat şi duce la o supraîncărcare a elevilor. Există, astfel, o preocupare continuă de a îmbunătăţi metodele şi formele de organizare de care dispune învăţămîntul nostru tradiţional, pentru sporirea eficienţei acestuia.

Sînt cunoscute dificultăţile pe care le întîmpină elevii în însuşirea matematicii. Aceste dificultăţi cresc spre clasele mai mari, unde volumul de cunoştinţe prevăzute în programele şcolare este sporit faţă de capacitatea de asimilare a elevului.

Analizînd datele statistice de la sfîrşitul anului şcolar 1964—1965, la clasele I—IX, ale unui liceu din Cluj, am putut desprinde creşterea gradului de dificultate pe măsura înaintării în predarea cunoştinţelor de matematică. De unde în primele clase media la matematică, pe şcoală, era 8,47, în ultimele clase a ajuns la 6,76. Exemplul acesta nu reprezintă, desigur, un caz izolat.

Totodată, după cum se ştie, greutăţile pe care le întîmpină elevii în însuşirea matematicii sînt mai mari decît la alte materii de învăţămînt. Acest lucru apare, de pildă, din aceeaşi statistică şi din studiul comparativ al mediilor la matematică faţă de mediile obţinute de către elevi la alte materii. În timp ce media la matematică în clasele V—IX era 6,83, la celelalte materii era minimum 7,23.

Apare firească preocuparea de a găsi metode cît mai variate pentru sporirea eficienţei lecţiilor de matematică. Mergînd pe linia acestei preocupări, vom prezenta în cele ce urmează, datele unor experienţe în legătură cu instruirea programată la matematică şi utilizarea unor mijloace audio-vizuale, în speţă, filmul şi diafilmul didactic. Aceste metode au fost experimentate în cursul anului şcolar 1964—1965, în mai multe şcoli din oraşul Cluj, fiind reluate şi dezvoltate în acest an şcolar.

Au fost încercate materiale programate cuprinzînd următoarele teme : „Progresii aritmetice" (două lecţii) la clasa a IX-a, „Puterea punctului faţă de cerc" (două lecţii) la clasa a IX-a, „Proiecţii" (trei lecţii) la clasa a X-a, „Logaritmii" (două lecţii) la clasa a IX-a.

[1] Cercetarea a fost efectuată sub conducerea tovarăşului I. Radu, în cadrul Filialei din Cluj, a Institutului de ştiinţe pedagogice.

Cu ajutorul filmului didactic „Matematica pe ecran" [2] a fost ţinută o lecţie recapitulativă la clasa a X-a : „Aplicaţii ale sferei în probleme de tehnică".

II. *Elaborarea textelor programate* [3]. Aplicarea instruirii programate la lecţiile de matematică constituie o noutate atît pentru profesori cît şi pentru elevi. Primul pas în desfăşurarea experimentului îl reprezintă elaborarea materialelor programate, operaţie dificilă şi extrem de laborioasă. Materia de predat este transmisă prin trepte de înţelegere, logic sistematizate, prin paşi mici. Este o mare deosebire între un manual obişnuit şi un text programat. Pentru a se putea face o comparaţie, dăm mai jos un extras din manualul de algebră de clasa a IX-a (autor Gh. Dumitrescu), în care se tratează prima proprietate a progresiilor aritmetice şi apoi textul programat, prin care elevul învaţă această proprietate.

În manual :

**Proprietăţi**

Fie progresia

$$a_1, a_2, a_3, a_4, \ldots a_{n-1}, a_n$$

în care primul termen este $a_1$, iar raţia r.

Avem

$$\boxed{1} \qquad a_2 = a_1 + r .$$

Apoi :

$$\boxed{2} \qquad a_3 = a_2 + r ; \quad \text{deci} \quad a_3 = a_1 + 2r .$$

La fel

$$\boxed{3} \qquad a_4 = a_3 + r ; \quad \text{deci} \quad a_4 = a_1 + 3r .$$

Din relaţiile (1), (2), (3) se constată că indicele lui a din membrul I este cu o unitate mai mare decît coeficientul termenului în r din membrul II. Pentru termenul de rangul p, avem

$$\boxed{4} \qquad \boxed{a_p = a_1 + (p-1)r} .$$

Formula (4) exprimă următorul adevăr :

Teorema I. Într-o progresie aritmetică un termen oarecare este egal cu primul termen, plus de atîtea ori raţia, cîţi termeni sînt înaintea sa.

---

[2] Filmul a fost realizat şi proiectat de autorul articolului.

[3] În legătură cu tehnica elaborării programelor ne-am orientat după o serie de lucrări: I. Radu, E. Krau şi S. Cozonac, *Instruirea programată şi problemele aplicării ei în şcoală*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1964; Vasile Bunescu, George Beldescu, Maria Eliza Ionescu-Miciora şi Ştefania Popescu, *Instruirea programată şi posibilităţile ei de aplicare în şcoala noastră*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1964; P. Oléron, *Introduction à l'enseignement programmé*, „Enfance" 1, 1964; Frank F. Gorov, Statistical Measures : A Programmed Text ; Chandler Publishing Company, San Francisco, 1962; B. B. Maslova, *O programmirovannom obucenii matematike*, „Izd. Prosveşcenie", Moskva, 1964.

În textul programat :

I. **Prima proprietate**

Răspuns de control

4 Fie progresia

$$\div a_1, a_2, a_3, \ldots a_p, \ldots a_n$$

în care

— primul termen este . . . . . $a_1$
— al doilea termen este . . . . . $a_2$
— termenul de rangul trei este $a_3$
— $a_p$ este termenul . . . . . de rangul p
— $a_n$ este . . . . . ultimul termen (de rangul n)

★

5 . Ne-am reamintit definiția progresiei aritmetice (la punctul 1).

Conform definiției

$$\boxed{a_2 = a_1 + r}$$

adică termenul al . . . . . este doilea
egal cu . . . . . primul termen
plus . . . . . raţia

*Tot așa*

$$a_3 = a_2 + \ldots$$

adică termenul al . . . . . este r
egal cu . . . . . treilea
plus . . . . . termenul al doilea plus raţia

Înlocuim în ultima egalitate termenul al doilea $a_2$ prin $a_1+r$ și avem

$$a_3 = a_2 + r = (a_1 + r) + r = a_1 + 2r$$

deci

$$\boxed{a_3 = a_1 + 2r}$$

★

6 . Rezultatul se poate citi :

*Termenul al treilea este egal cu primul* . . . . termen
plus două ori . . . . . raţia
*Tot așa* r

$$a_4 = a_3 + \ldots$$

dar am văzut că $a_3=a_1+2r$ și atunci

$$a_4 = (a_1 + 2r) + r = a_1 + 3r,$$

deci 3r

$$\boxed{a_4 = a_1 + \ldots}$$

adică termenul al . . . . . este patrulea
egal cu . . . . . termen primul
plus de . . . . . ori raţia trei.

În felul acesta nu este greu să stabilești că

$a_5=a_1+$ . . . . .
$a_6=$ . . . . . 4 r
$a_7=$ . . . . . $a_1+5r$

7. Observă acum rezultatele închise în chenar de la punctele 4, 5 şi 6. Dacă cunoşti primul termen $a_1$ şi raţia r poţi forma un termen de rang dat şi anume:

| |
|---|
| Un termen oarecare se obţine adunînd la . . . . . termen atîtea raţii cîţi termeni sînt înaintea sa. |

primul

★

8. Să aplicăm aceste proprietăţi la un exemplu numeric.
Se dă primul termen $a_1=2$ şi raţia 3.
Avem $a_3=a_1+2r$ . . . . . 2+2.3=8
$a_7=a_1+$ . . . . . 6r=20
$a_{10}=$ . . . . . 29

★

9. Încă un exemplu. Se dă $a_1 = 3$ şi $r = -2$
$a_5=a_1+4r=4.(-2)=...$
$a_7=a_1+...=....$ —5
$a_{11}=$ . . . . . 6r=—9
—17

★

Dacă ai rezolvat corect punctele 8 şi 9 treci la punctul 12; dacă ai greşit, lucrează mai întîi punctele 10 şi 11 şi apoi treci mai departe.

★

(În continuare sînt date în text punctele 10 şi 11, vezi pagina 32—33).

La punctele 10 şi 11 se dă o nouă demonstraţie pentru cei care nu au înţeles proprietatea. Această demonstraţie se face apelîndu-se la intuiţie, pe cale grafică, apoi se dă încă un exemplu şi în sfîrşit, concluzia.

Făcînd o comparaţie între manual şi textul programat — după cum se poate vedea şi din exemplul de mai sus — putem releva cîteva aspecte.

a. Textul programat nu este o simplă transpunere a materialului din manual sau o simplă dezvoltare a acestuia. Se urmăreşte aici organizarea activităţii elevului prin întrebări şi indicaţii bine precizate, încît răspunsurile să decurgă logic şi imediat.

b. Paşii care se fac sînt mici, în aşa fel dozaţi, încît să disece raţionamentele care duc la descoperirea adevărului de o manieră care se impune gîndirii logice a elevului.

c. Există o întreagă gamă de posibilităţi de a pune problema, fie începînd cu o întrebare directă, fie prin completarea unor fragmente de calcul sau răspunsuri imediate, fie prin completare de desen etc. Găsirea aproape imediată a soluţiei este asigurată într-o formă accesibilă, uşoară. Confirmarea soluţiei o capătă elevul prin cercetarea răspunsului de control care se află distribuit fie imediat în textul programat, fie în alte pagini după anumite reguli, fie la sfîrşitul textului. Această confirmare înseamnă, de fapt, pentru elev, o recompensă ce-i dă satisfacţie.

d. Verificarea activităţii se face, cum s-a arătat, imediat, prin răspunsurile de control pe care elevul le consultă după ce a dat răspunsul la întrebare, sau a completat textul.

e. Fiecare elev lucrează în ritmul său propriu. În general, elevii foarte bine pregătiți parcurg textul rapid și le rămîne timp suficient pentru a aborda și alte probleme. Unii elevi, mai ales printre cei mai slabi, lucrează mai încet și se poate întîmpla să nu le ajungă timpul în clasă, mai ales pînă deprind tehnica nouă de lucru. Activitatea de învățare poate fi continuată, individual, acasă.

f. Grație textului programat, se asigură „legătura inversă", adică profesorul este informat asupra felului cum și-a desfășurat elevul procesul de gîndire prin felul cum a dat răspunsurile sau a făcut completările din text. Se poate urmări și ritmul de învățare la fiecare elev. Elevul însuși primește „sancționarea" fiecărui răspuns.

g. Se obține o participare activă, un efort maxim din partea elevului, în timpul orei de curs, deci se sporește eficiența lecției printr-un nou stil de muncă independentă, pe care manualul nu o poate asigura într-o măsură atît de intensă.

*Tehnica programării.* La lecțiile de matematică predate prin instruirea programată, arătate la punctul 1, s-au folosit două feluri de texte : cu program liniar și cu program ramificat.

a. Textele cu program liniar au fost folosite la lecțiile „Progresii aritmetice", „Proiecții" și „Puterea punctului față de cerc".

Prin programul liniar materialul este prezentat în mod succesiv, prin pași mici. Autorul textului trebuie să acorde o atenție deosebită dozării acestor pași, formulării întrebărilor și intercalării răspunsurilor ce trebuie completate de către elev chiar în text (spațiile punctate), astfel încît aceste răspunsuri să urmeze în mod natural și cît se poate de ușor (vezi textul de la punctul 1, pagina 30).

Acolo unde apare un grad de dificultate în însușirea cunoștințelor, se intercalează o revenire asupra noțiunii sau problemei ce se tratează și se caută aici mijloace intuitive sau metode de disecare mai amănunțită, care să elucideze în mod definitiv problema. Gradul de dificultate apare, desigur, pentru elevii mai slabi la matematică. Cei care au dat răspunsurile bune sînt îndrumați să treacă peste această revenire, la punctul următor.

Așa, de exemplu, în textul prezentat mai sus, pe care îl reluăm mai jos, după pasul nr. 9, urmează o recomandare ce se face elevilor care au dat răspunsuri greșite, să revină asupra problemei și să rezolve punctele 10 și 11. Elevilor care au lucrat corect li se indică să treacă la punctul 12. Dăm, mai jos, punctele 10 și 11.

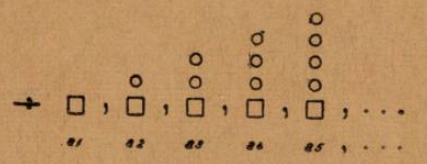
. . . . . .

| | Răspuns de control |
|---|---|
| 10. Se întîmplă să nu poți aplica, de la prima încercare, o proprietate stabilită teoretic. Trebuie atunci să repeți proprietatea, să o înțelegi bine și să o aplici din nou, pe un alt exemplu. | |
| Ca să formezi progresia . . . . . , în mod obișnuit trebuie să cunoști primul termen și rația. Să ilustrăm proprietatea printr-un procedeu grafic. | aritmetică |

Răspuns de control

Să zicem că primul termen ar reprezenta aria unui pătrat, □, iar rația ar fi reprezentată prin aria unui cerc ○.

Progresia, în ilustrarea noastră grafică, s-ar forma astfel:



De exemplu, termenul $a_4$ se vede că s-a obținut adăugînd la aria pătratului □ trei cercuri ○, adică $a_4 = a_1 + \ldots$ . | 3 r

Numărul 3 este egal cu numărul . . . . . aflați înaintea lui $a_4$. | termenilor

Prin urmare, pentru a obține un termen oarecare, nu vom mai avea nevoie de toți termenii intermediari, ci numai de primul și rație.

La primul termen adăugăm atîtea . . . . . cîți termeni sînt . . . . . celui căutat. | rații înaintea

. . . . . .

III. Și acum încă un exemplu. Se dă $a_1 = 4$ și $r = -3$. Formează termenii

$a_3 = a_1 + 2r = \ldots$ | $-2$

$a_6 = \ldots$ | $a_1 + 5r = -11$

$a_{11} = \ldots$ | $a_1 + 10r = -26$

. . . . . .

În textele cu program liniar utilizate la lecțiile „Progresii aritmetice" răspunsurile de control au fost date chiar pe marginea foii de hîrtie și acoperite cu partea rămasă nescrisă (de pe margine), prin tăiere, îndoire și lipire pe colțuri.

După ce a completat răspunsul în text, elevul deslipește marginea și descoperă răspunsul de control, pentru confruntare. Nu are voie să șteargă, dacă a greșit.

Deși pare mai firească pentru elevi, pregătirea unor astfel de texte cere o muncă prea laborioasă. De aceea, ulterior, răspunsurile de control s-au trecut la sfîrșitul textului.

Lecțiile de geometrie, pe marginea foii de hîrtie a rămas loc pentru desen. Elevul a trebuit să execute, după indicațiile din text, desenul în întregime, sau să completeze desenul început pe marginea textului.

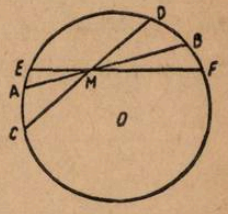
Dăm mai jos un exemplu, din lecția „Puterea punctului față de cerc" :

. . . . . .

[4] . Să observăm segmentele determinate pe fiecare coardă.

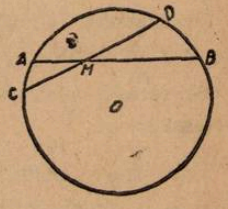
Avem

$\overline{MA}$ și $\overline{MB}$ pe coarda $\overline{AB}$ și . . . . . [1]) pe coarda $\overline{CD}$, $\overline{ME}$ și $\overline{MF}$ pe coarda . . . . . [2]).




În continuare, vom învăța o proprietate a acestor segmente.

[5] . Unește extremitățile coardelor $\overline{AB}$ și $\overline{CD}$ și anume A cu C și B cu D. Se formează triunghiurile . . . . . [1])




[6] . Se poate observa că $\sphericalangle AMC = \sphericalangle BMD$ pentru că sînt . . . . . [1]), iar $\sphericalangle MAC = \sphericalangle MDB$ pentru că sînt . . . . . [2]).

. . . . . .

Răspunsurile de control au fost trecute, la aceste texte la sfîrșitul textului respectiv. De exemplu, în cazul textului de mai sus :

**Răspunsuri de control**

. . . . . .

[4] . 1) : $\overline{MC}$ și $\overline{MD}$ ; 2) : $\overline{EF}$.

[5] . 1) : $\triangleright$ MAC și $\triangleright$ MDB.

[6] . 1) : opuse la vîrf ; 2) : înscrise în același arc de cerc

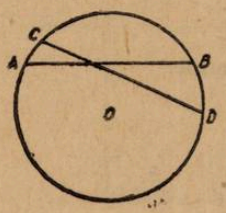
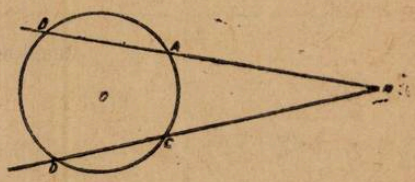
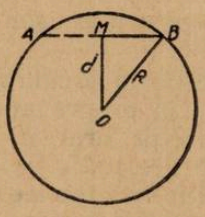
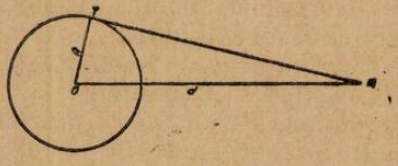
. . . . . .

Textul programat oferă posibilitatea unei bune recapitulări și fixări la sfîrșitul lecției sau la sfîrșitul unui sistem de lecții. Așa, de exemplu, după lecția a doua din „Puterea punctului față de cerc", elevii au trebuit să completeze și tabloul recapitulativ de mai jos. Completarea răspunsurilor nu se face în mod mecanic. Ea necesită revederea etapelor demonstrațiilor și fixarea rezultatelor. Ca să completeze spațiile punctate și răspunsurile din chenar sau să aleagă răspunsul bun din parantezele cu mai multe răspunsuri, elevul trebuie să studieze bine figurile și să gîndească. Și aici se dau răspunsuri de control, la urmă, după cum se poate vedea în cele de mai jos.

## REZUMAT

Completează tabloul rezumativ de mai jos, repetă în gînd rezultatele comparative pînă te asiguri că le știi bine.

**Puterea punctului față de cerc**

| Nr. | M interior cercului | M exterior cercului |
|---|---|---|
| 27 |   (1)<br>$\rho = \boxed{\overline{MA} \cdot \overline{MB} = \ldots\ldots}$ |   (2)<br>$\rho = \boxed{\overline{MA} \cdot \overline{MB} = \ldots\ldots}$ |
| | Segmentele se iau de la M la . . . . . (3) | |
| 28 | $\rho$ este (mai mic — egal — mai mare) (1) decît zero deoarece . . . . . (2)<br>deci<br>$\boxed{\rho \quad 0}$ (3) | $\rho$ este (mai mic — egal — mai mare) (4) ca zero deoarece . . . . . (5)<br>deci<br>$\boxed{\rho \quad 0}$ (6) |
| 29 |   |   |
| | 1° d este (mai mic — egal — mai mare) (1) decît R, adică $\boxed{d \quad R}$ (2) | d este (mai mic — egal — mai mare) (3) decît R, adică $\boxed{d \quad R}$ (4) |
| | 2° $\rho = \overline{MA} \cdot \overline{MB} = \boxed{\overline{MB}^2 = \ldots\ldots}$ (5) | $\rho = \boxed{MT^2 = \ldots\ldots}$ (6) |
| | 3° $\rho$ este o cantitate (constantă-variabilă) (7) | |

| Nr. | M interior cercului | M exterior cercului |
|---|---|---|
| 30 | În concluzie : | |

$\rho = d^2 - R^2$

— M în afara cercului ; $d > R$ ; $\rho$ 0

— M pe cerc ; $d - R$ ; $\rho$ 0 (1)

— M în interior ; $d < R$ ; $\rho$ 0 (2)

— M în centrul 0 ; $d < R$ ; $\rho$ (3)

**Răspunsuri de control**

. . . . . .

27 (1) : $= \overline{MC} \cdot \overline{MD}$

(2) : $= \overline{MC} \cdot \overline{MD}$

(3) : punctele de intersecţie cu cercul.

28 (1) : mai mic.

(2) : segmentele $\overline{MA}$ şi MB sînt orientate în sens invers.

(3) : $\rho < 0$.

(4) : mai mare.

(5) : segmentele $\overline{MA}$ şi MB sînt orientate în acelaşi sens, deci produsul $\overline{MA} \cdot \overline{MB} > 0$.

(6) : $\rho > 0$.

29 (1) : mai mic.

(2) : $d < R$.

(3) : mai mare.

(4) : $d > R$.

(5) : $\rho = R^2 - d^2 = -(d^2 - R^2)$.

(6) : $\rho = d^2 - R^2$.

(7) : constantă.

30 (1) : $d = R$, $\rho = 0$.

(2) : $d < R$, $\rho < 0$.

(3) : $d = 0$, $\rho = -R^2$.

Cunoscînd tehnica de lucru, elevii se descurcă uşor în completarea tabloului recapitulativ.

b. *Programele ramificate* au fost folosite la predarea a două lecţii din capitolul „Logaritmi". La fel ca în cazul programului liniar, materialul care se predă este prezentat în mod logic, prin paşi mici, bine studiaţi, încît răspunsurile să urmeze în mod firesc. Un pas cuprinde o informare, scurtă şi concisă, urmată de verificarea înţelegerii. Verificarea constă dintr-o întrebare la care elevul găseşte în text 3-4 răspunsuri, printre care şi răspunsul bun. El lucrează în caietul de notiţe pentru a găsi răspunsul la întrebarea pusă şi caută rezultatul pe care l-a obţinut printre cele 3-4 răspunsuri existente în text. De regulă el îşi găseşte răspunsul propriu printre cele 3-4 răspunsuri din text şi atunci este trimis, prin indicaţia de trimitere din text, la un nou pas (care poartă un număr de ordine). Se pot ivi două situaţii :

1. La noua trimitere să găsească confirmarea că rezultatul este bun şi aci să se fixeze rezultatul. În acest caz urmează o nouă informare cu

întrebarea respectivă, cu răspunsurile date de text şi procedura se repetă în continuare.

2. Se poate întîmpla ca la noua trimitere să găsească dezaprobarea faţă de răspunsul pe care l-a dat. În acest caz în text i se explică în ce constă greşeala sa, i se dă un exemplu asemănător, din care să înveţe ce are de făcut şi este trimis să caute din nou răspunsul la întrebarea pe care nu a soluţionat-o bine. După ce îşi reface calculul, va căuta răspunsul printre cele din text şi iarăşi este trimis la un punct din text unde primeşte confirmarea sau dezaprobarea, pînă găseşte răspunsul bun.

Se poate întîmpla, mai rar, ca elevul să nu găsească răspunsul său printre cele 3-4 răspunsuri prezentate de către text. Numai în acest caz el va cerceta, pe rînd, toate răspunsurile din text, unde, prin trimiterile respective, va vedea în ce pot consta greşelile de raţionament sau de calcul.

Dacă se întîmplă totuşi asemenea cazuri, ca elevul să nu-şi găsească răspunsul printre cele prezentate de text, înseamnă că, sau informarea nu a fost destul de clar făcută, sau autorul textului nu a studiat suficient greşelile cele mai specifice pe care le poate face elevul, sau elevul nu a acordat atenţia cuvenită muncii cu textul.

Dăm mai jos, în extras, un exemplu de text cu „program ramificat" din lecţia a doua, capitolul „Logaritmi".

T.1. Am văzut că logaritmul în baza a al unui număr dat N este exponentul n al puterii la care trebuie să ridicăm baza a pentru a obţine acel număr N. Acest lucru se mai exprimă

$$\boxed{10\ g_a\ N = n} \Longrightarrow \boxed{a^n = N}$$

La întrebarea: „Care este logaritmul în baza 5 al lui 125?", răspundem: „logaritmul în baza 5 al lui 125 este 3, deoarece $5^3 = 125$".

Prin urmare, cînd ni se cere, în acest exemplu, logaritmul în baza 5 al lui 125, înseamnă a căuta exponentul puterii la care trebuie să ridicăm baza pentru a obţine 125.

★

*Întrebare:* „Care este logaritmul în baza 3 al lui 3?"

| Răspuns: | | Text: |
|---|---|---|
| 0 | ——> | 5 |
| 1 | ——> | 4 |
| 3 | ——> | 2 |

T.2. Ai răspuns că logaritmul în baza 3 al lui 3 este 3. Răspunsul este greşit. Trebuie căutat exponentul puterii la care se ridică 3 pentru a obţine 3. Aşa cum ai răspuns, ar însemna că $3^3 = 3$, ceea ce este greşit. Reia întrebarea de la T.1. şi caută răspunsul corect.

T.4. Ai răspuns că logaritmul lui 3 în baza 3 este 1. Răspunsul este bun. Într-adevăr, baza 3 trebuie ridicată la puterea întîia pentru a obține 3.

★

*Întrebare:* „Care este logaritmul lui 10 în baza 10?"

| Răspuns: | | Text: |
|---|---|---|
| 10 | ——→ | 13 |
| 0 | ——→ | 8 |
| 1 | ——→ | 7 |

---

.5. Ai răspuns că logaritmul lui 3 în baza 3 este 0. Răspunsul este greșit. Trebuie căutat exponentul puterii la care se ridică 3 pentru a obține 3. Așa cum ai răspuns, ar însemna că $3^0 = 3$, ceea ce este inexact.

Întoarce-te la T.1. și caută răspunsul corect.

---

T.7. Ai răspuns că logaritmul în baza 10 al lui 10 este 1. Răspunsul este bun. Într-adevăr, $10g_{10}\ 10 = 1$ deoarece $10^1 = 10$.

★

Prin urmare, dacă ni se cere logaritmul bazei sistemului de logaritmi, exponentul puterii la care trebuie să ridicăm baza pentru a obține baza este 1.

Putem trage concluzia:

. . . . . .

Denumirea de „program ramificat" este justificată prin ramificațiile care apar din cauza răspunsurilor greșite ce pot fi date de către elev. Ramificațiile aduc, de regulă, prezentări mai ample, mai intuitive ale informației pe care elevul nu a înțeles-o, noi exemple mai simple, mai minuțioase, așa încît la întoarcere să se dea răspunsul bun. Textele cu program ramificat sînt mai propice stilului de lucru al mașinilor de învățat, dar pot tot așa de bine fi folosite și sub formă de manual.

Textele programate trebuie îmbunătățite în urma experimentării lor, pe baza unei evidențe a răspunsurile greșite, la fiecare pas. În cazul textelor cu program liniar, la lecțiile „Progresii aritmetice" am obținut 93,1% răspunsuri bune. Acei pași, unde frecvența răspunsurilor greșite este mai mare, trebuie revizuiți.

În cazul textelor cu program ramificat, este necesar un studiu atent al greșelilor tipice, frecvente, pe care le fac elevii, iar cele 3-4 răspunsuri date în text să meargă în întîmpinarea greșelilor tipice, unul din răspunsuri fiind cel bun. Trebuie acordată atenție cazurilor în care elevii dau alte răspunsuri decît cele din text, pentru a se revizui informările, răspunsurile și ramificațiile.

III. *Desfăşurarea experienţelor în şcoală.* Instruirea programată a fost experimentată în anul şcolar 1964—1965 în patru licee din oraşul Cluj. În tabelul 3 este dată aria investigaţiilor noastre, indicîndu-se clasele de experienţă, numărul de elevi şi şcolile respective, notate în mod convenţional cu A, B, C, şi D.

*Tabelul 1*

| Tema, lecţia | | Şcoala clasa | | | | | | | | Total probe control |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Liceul A | | Liceul B | | Liceul C | | Liceul D | | |
| | | IX | X | IX | X | IX | X | IX | X | |
| Progresii aritmetice | I | 32 | | | | 36 | | | | 68 |
| Progresii aritmetice | II | 32 | | | | 36 | | | | 68 |
| Proiecţii | I | | 19 | | 21 | | 15 | | | 55 |
| Proiecţii | II | | 19 | | 21 | | 15 | | | 55 |
| Proiecţii | III | | 19 | | 21 | | 15 | | | 55 |
| Puterea punctului | I | 31 | | | | | | | | 31 |
| Puterea punctului | II | 31 | | | | | | | | 31 |
| Logaritmi | I | 51 | | | | | | 39 | | 90 |
| Logaritmi | II | 51 | | | | | | 39 | | 90 |
| Total | | 228 | 57 | | 63 | 72 | 45 | 78 | | 543 |

În total au fost verificate 543 probe finale experimentale.

Totodată s-au făcut probe de control la clase paralele, unde predarea s-a făcut după metode obişnuite. Experimentul a asigurat posibilitatea comparaţiei la toate clasele. În total au avut loc 266 lucrări la clasele de control.

În general s-a lucrat cu cîte două clase paralele (eşantioane independente), ca nivel de pregătire aproximativ egal: una a lucrat prin texte programate şi a doua prin metode obişnuite, prin predarea profesorului. La lecţiile „Proiecţii" s-a lucrat cu trei clase. Fiecare clasă a fost împărţită în două grupe (eşantioane corelate), una experimentală şi una de control. Grupa experimentală a lucrat cu texte programate, iar cea de control prin predarea profesorului clasei respective, după metodele obişnuite.

În ambele cazuri am avut avantaje şi dezavantaje. Cînd s-a lucrat cu o clasă întreagă, baza experimentală a fost mai largă, dar clasa de control nu putea fi identică, din punct de vedere al pregătirii, cu cea experimentală şi în general era pregătită anterior de alt profesor. Cînd s-a lucrat cu (eşantioane perechi-corelate), ambele grupe erau pregătite anterior de acelaşi profesor şi s-au constituit astfel încît să fie de puteri sensibil egale. Grupa de control era însă avantajată în acest caz deoarece profesorul lucra numai cu jumătate din clasă (15—20 elevi), deci în condiţii mai bune ca de obicei. În toate cazurile au avut loc lucrări de control în timpul lecţiilor şi la sfîrşitul celor două sau trei lecţii predate diferenţiat. Lucrările au fost corectate şi comparate cu grijă, acordîndu-se uneori note, alteori întrebuinţînd un sistem de punctaj analog celui de la olimpiade.

Textele programate au fost multiplicate în condiţii grafice mulţumitoare, asigurîndu-se fiecărui elev exemplar propriu.

Experiențele au trezit interes în rîndul elevilor, mai ales datorită faptului că notele de la lucrări'e de control au fost trecute în catalog. Folosirea filmului didactic la predarea lecțiilor de matematică a fost posibilă numai în măsura existenței unor astfel de filme. Filmul didactic „Matematica pe ecran", realizat în anul 1959 (de autorul articolului), a mai fost experimentat și în anii precedenți, cu bune rezultate.

În anul școlar 1964—1965, în perioada recapitulării 1-15 iunie, a fost predată la clasa a X-a (liceul A), cu ajutorul filmului, lecția „Aplicații din tehnică, în legătură cu sfera". Aceeași lecție a fost predată, fără film, și la clasa a X-a a unui alt liceu, verificînd rezultatele cu ajutorul unei lucrări de control.

Lecția a cuprins două probleme :

— „Proba Brinell pentru determinarea durității oțelului", ca aplicație la aria calotei sferice ;

— „Nitul cu cap semirotund", ca aplicație la volumul segmentului sferic.

În cadrul lecției-film, la pregătirea ei, s-a făcut o recapitulare a capitolului „Sfera", trecîndu-se în revistă ariile și volumele învățate aici, utilizînd trusa de corpuri geometrice cu sfera secționată. Filmul a durat doar 8 minute și fiind film mut, a fost însoțit de explicațiile profesorului. Elevii au putut vedea, din clasă, turnarea și prelucrarea la cald a fontei și oțelului, ce înseamnă duritatea oțelului, cum se determină duritatea fontei sau a oțelului în laboratorul uzinei, operația nituirii, studiul nitului cu cap semirotund.

După vizionarea filmului, au fost rezolvate problemele propuse în film. Elevii au măsurat cu ajutorul șublerului dimensiunile unui nit cu cap semirotund și li s-a dat grosimea plăcilor care trebuie să fie asamblate. Le-a rămas, ca temă pentru acasă, să calculeze lungimea corpului nitului, după ce în clasă s-a rezolvat, în principiu, problema.

Foarte atrăgătoare, lecția-film a plăcut elevilor și a stimulat interesul pentru problemele tratate.

IV. *Prezentarea rezultatelor obținute.* Rezultatele vor fi prezentate diferențiat, pe tip de programe și pe lecții.

a. *Textele cu program liniar.* Așa cum s-a arătat, au fost predate, cu astfel de texte, lecțiile : „Progresii aritmetice", „Proiecții" și „Puterea punctului față de cerc".

1. La lecțiile „Progresii aritmetice" la clasa a IX-a s-au dat lucrări de control, la sfîrșitul fiecărei lecții. La prima lucrare s-a cerut, să se formeze patru progresii aritmetice cunoscînd primul termen, rația și numărul termenilor ; s-au dat trei progresii și s-a cerut la fiecare să se afle rația. La a doua lucrare s-a dat termenul al doilea $a_2 = 3$ și rația $r = -\frac{1}{3}$; s-a cerut suma primilor 15 termeni. În tabelul 2 sînt cuprinse rezultatele lucrărilor de control. Se poate urmări media la matematică a întregii clase, precum și media lucrărilor de control a întregii clase. Diferența notată cu + (plus) este socotită între media lucrărilor de control și media trimestrială, cînd prima este mai mare decît a doua, iar cu — (minus) cînd a doua este mai mare decît prima.

În problemele de control, se constată, faţă de media trimestrului I, o creştere a notei medii cu 1,64 şi 2,16 la clasele experimentale, care au lucrat prin instruirea programată şi numai cu 0,33 şi 0,67 la cele de control. După cum se ştie, un progres firesc există de la un trimestru la altul, dar utilizarea claselor paralele de control ne permite să separăm ceea ce se datoreşte experienţei noastre, adică influenţa instruirii programate şi ce poate fi atribuit altor factori [4].

*Tabelul 2*

| Clasa | | Nr. elevilor | Media trim. I | Media lucrărilor de control | Diferenţa dintre medii | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | + | − |
| Clase experimentale | $E_1$ | 32 | 6,45 | 8,09 | 1,64 | |
| | $E_2$ | 36 | 5,20 | 7,36 | 2,16 | |
| Clase de control | $C_1$ | 42 | 6,22 | 6,55 | 0,33 | |
| | $C_2$ | 35 | 5,44 | 6,11 | 0,67 | |

2. La lecţiile „Puterea punctului faţă de cerc" s-au dat două lucrări de control. Prima a fost efectuată după prima lecţie şi a avut mai mult caracter informativ. A doua s-a dat la sfîrşitul experimentului, a durat o oră şi a constituit un criteriu mai complet de apreciere a cunoştinţelor. Notarea s-a făcut prin punctaj, fiecare întrebare fiind calificată cu un număr de puncte ; în total 20 puncte.

S-a dat următoarea probă de control (alăturat, la fiecare întrebare, se află punctajul respectiv):

1. Ce se înţelege prin puterea punctului exterior unui cerc faţă de cerc? **2**

2. Care este puterea unui punct situat la o distanţă egală cu jumătatea razei cercului, faţă de centrul acelui cerc? **3**

3. Care este puterea centrului cercului faţă de cerc? De ce? **3**

4. Dintr-un punct exterior unui cerc se duce o tangentă şi o secantă. Să se demonstreze că tangenta este medie proporţională între segmentele determinate pe secantă, măsurate de la acel punct la intersecţiile cu cercul. **4**

5. O secantă dusă dintr-un punct situat la distanţa de 25 cm de centrul unui cerc determină o coardă de 24 cm, a cărei distanţă de centrul cercului este de 16 cm.

Să se afle: a) raza cercului; b) puterea punctului faţă de cerc; c) segmentele determinate de cerc pe secantă. **2 3 3**

**Total 20**

[4] La elaborarea materialului programat şi la desfăşurarea experimentului, a participat tovarăşa Bindea Elisabeta, prof. de matematică în înv. mediu.

Punctajul obținut de către fiecare elev a fost transformat în notă de la 1—10, după un criteriu unic.

Rezultatele sînt redate în tabelul 3.

*Tabelul 3*

| Clasa | Nr. elevilor | Media trim. I | Media lucrărilor de control | Diferența | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | + | — |
| Experimentală | 31 | 6,45 | 6,73 | 0,28 | |
| Control | 38 | 6,22 | 6,12 | | 0,10 |

Prin numărul mare de întrebări și prezența unui grad de dificultate la chestiunea a cincea, proba de control a dat posibilitatea verificării cunoștințelor și studiului comparativ al rezultatelor.

După cum se constată, clasa experimentală a obținut o medie a lucrărilor de control cu 0,28 mai mare decît media trimestrului I, iar grupa de control cu 0,10 mai mică decît media trimestrială. Diferențele, deși nu sînt semnificative, sînt favorabile clasei de experiență.

3. La lecțiile „Proiecții" a avut loc o lucrare de control, cu caracter informativ, la începutul lecției a doua și o lucrare de control finală, care a fost calificată cu note de la 1 la 10. Subiectul lucrării finale de control a fost următorul :

1. Se consideră triunghiul dreptunghic $ABC$ $(AB \perp AC)$ în care $\overline{AB}=4$ cm, $\overline{AC}=3$ cm. Se proiectează acest triunghi pe un plan $P$ care conține ipotenuza $BC$ și care formează un unghi de 30° cu planul triunghiului. Să se calculeze : a) aria proiecției triunghiului pe planul $P$ ; b) unghiurile formate de laturile $AB$, $AC$ cu planul $P$.

2. Se dă un triunghi care are un vîrf conținut într-un plan $P$ și care nu-l traversează. Să se stabilească relația ce există între aria triunghiului, aria proiecției sale pe planul $P$ și unghiul $\alpha$ format de planul triunghiului cu planul $P$.

Așa cum s-a arătat la punctul 3, s-a lucrat cu trei clase. Fiecare clasă s-a bifurcat în două grupe, una experimentală și una de control (eșantioane corelate).

Pentru compararea rezultatelor, elevii din fiecare grupă au fost trecuți într-un tabel, în ordinea mediilor la matematică, obținute în ultimul trimestru. În cadrul fiecărei clase s-a pus în evidență diferența dintre nota de la lucrarea de control a primului elev din grupa experimentală și a primului elev din grupa de control, apoi dintre cei de pe locul doi etc. și s-au totalizat aceste diferențe în cadrul fiecărei clase.

Dăm mai jos tabelul 4 cu rezultatele comparative.

*Tabelul 4*

| Clasa | | Nr. elevi | Diferenţa + | Diferenţa — | Media diferenţelor |
|---|---|---|---|---|---|
| Cl. a X-a Liceul B | gr. exp. | 21 | + 15 | — 7 | + 0,38 |
| | gr. control | 21 | | | |
| Cl. a X-a Liceul C | gr. exp. | 15 | + 9 | — 12 | — 0,20 |
| | gr. control | 15 | | | |

Diferenţele pozitive sînt în favoarea grupei experimentale, iar cele negative indică rezultate mai bune în grupa de control.

După cum reiese din acest tabel, diferenţele nu sînt mari, raportate la numărul elevilor. În general, s-ar putea afirma că media lor nu se depărtează prea mult de zero, deci sînt nesemnificative. Avînd în vedere că în grupele de control profesorul a lucrat cu efective mai mici (15—20 elevi), în acest caz s-au creat condiţii mai favorabile decît cele obişnuite, în sensul că volumul informaţiei inverse putea fi mai bine cuprins de profesor, decît în clasa de 40 elevi. În plus, elevii au lucrat activ. În consecinţă, pentru a releva valoarea instruirii programate, este suficient dacă nivelurile sînt comparabile.

b. *Textele cu program ramificat* au fost aplicate la lecţiile „Logaritmii".

Lucrarea finală de control a durat o oră şi a conţinut un material variat şi gradat care a dat posibilitatea unei verificări a cunoştinţelor elevilor astfel:

1. Ce se înţelege prin logaritmul în baza $a$ al unui număr $N$?
2. Să se afle $10g_{10}\,0{,}0001$.
3. Să se calculeze logaritmul în baza $\frac{\sqrt{1}}{11}$ al lui 11.
4. Cu ce este egal logaritmul în baza $a$ al unei puteri $A^r$ ? Demonstraţie.
5. Să se logaritmeze expresiile:

$$E = \frac{0{,}5 \cdot 87^4}{328{,}1^2 \cdot 703}; \qquad F = \frac{4\,x^3\,y^2}{3\,z^4\,\sqrt[3]{t^2}}.$$

La aprecierea cunoştinţelor s-au acordat note de la 1 la 10. S-a lucrat la fel cum s-a arătat la punctul 3, cu două clase experimentale şi două clase paralele de control. La clasele $E_1$ şi $C_1$ a predat acelaşi profesor, cadru didactic cu bogată experienţă, iar la clasele $E_2$ şi $C_2$ a predat un profesor cu mai puţină experienţă. S-a calculat, la fiecare elev, diferenţa dintre nota $n$ de la lucrarea de control şi media $m$ a trimestrelor

I și II. Diferența a fost pozitivă dacă $n-m>0$ și negativă dacă $n-m<0$. S-au adunat, algebric, aceste diferențe în cadrul fiecărei clase și s-a obținut astfel totalul diferențelor. Dăm în tabelul 5 rezultatul pe clase.

*Tabelul 5*

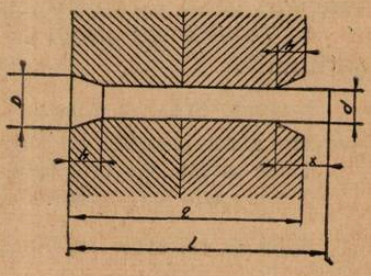
| Clase | | Nr. elevi | Diferențe | | Total dif. | Difer. raportată la nr. de elevi |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | + | — | | |
| Clase experimentale | $E_1$ Liceul D. | 39 | 57 | — 6,5 | 50,5 | + 1,32 |
| | $E_2$ Liceul A. | 36 | 69,5 | — 2 | 67,5 | + 1,87 |
| Clase de control | $C_1$ Liceul D. | 42 | 63 | — 4,5 | 58,5 | + 1,39 |
| | $C_2$ Liceul A. | 36 | 6,5 | — 41 | — 34,5 | — 0,96 |

Rezultatele obținute sînt aproape egale în clasele $E_1$, $C_1$, înregistrîndu-se diferențe favorabile claselor experimentale numai la perechea a doua ($E_2$, $C_2$). De aici se poate conchide că instruirea programată se ridică la nivelul profesorilor buni (cu experiență).

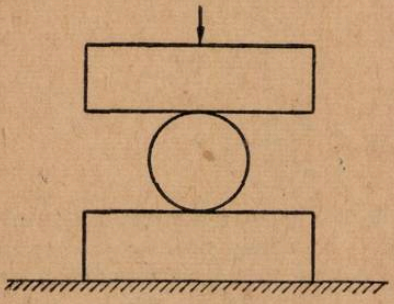
c. *Lecția-film* a fost verificată cu ajutorul unei lucrări de control, a fost dată atît la clasa experimentală cît și la clasa de control.

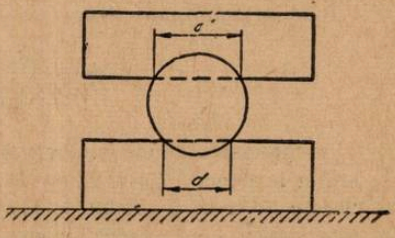
Subiectele date la lucrarea de control au fost următoarele:

1. Ce lungimi trebuie să aibă un nit cu capul „înecat" pentru a îmbina piese metalice cu grosimea totală $q=12$ mm, dacă dimensiunile nitului sînt: $d=5$ mm, $D=9$ mm, $h=2$ mm (figura alăturată).



2. Pentru a determina duritatea unei plăci metalice date, se așază o bilă sferică de diametru $D$ între această placă și o altă placă a cărei duritate se cunoaște. Aplicîndu-se o forță oarecare, se formează două urme în formă de calote sferice, avînd diametrele bazelor $d$ și $d'$ (ca în figurile de mai jos).





Se cere să se afle numărul de unități „Brinell" al plăcii date.

Prima problemă a fost analogă problemei rezolvate la lecţie în ambele clase. Spre deosebire de problema rezolvată la lecţie, aici s-a dat un nit cu cap „înecat" în loc de „semirotund". La rezolvarea acestei probleme, elevii clasei experimentale au văzut mai uşor echivalenţa dintre volumul trunchiului de con şi volumul cilindrului, deoarece, la lecţie, filmul a uzat de un mijloc intuitiv foarte eficace de a prezenta echivalenţa analogă în cazul nitului cu cap semirotund.

Problema a doua a solicitat un efort de gîndire pentru ambele clase, prezentînd un anumit grad de dificultate. Elevii clasei experimentale au aplicat mai bine cele învăţate în legătură cu duritatea oţelului şi s-au orientat mai uşor în rezolvarea problemei.

S-a dovedit, cu această ocazie, încă o dată în plus eficienţa filmului didactic de matematică în cadrul lecţiei, ca mijloc intuitiv.

d. *Opiniile elevilor* asupra învăţămîntului programat. Prin convorbirile ce au avut loc cu elevii şi prin chestionarele scrise (fără a fi semnate) date la unele clase şi grupe experimentale, s-a putut vedea şi părerea elevilor în legătură cu felul acesta nou de a învăţa.

Marea majoritate a elevilor se pronunţă în favoarea acestei metode şi motivează acest lucru prin faptul, că lecţia este învăţată în clasă. Spicuim cîteva păreri exprimate de către elevi :

— „În felul acesta am învăţat mai repede, am judecat singură, într-un timp mai scurt".

— „Studiul individual este mai uşor, învăţarea materialului se face mai bine".

— „Lecţia se înţelege mai uşor decît cînd se explică".

— „La ore unii nu sînt prea atenţi. Aici însă toţi sîntem atenţi".

— „Am rezolvat problemele cu mare uşurinţă".

— „În comparaţie cu alte lecţii, acestea le-am înţeles mai bine. Acasă îmi rămîne doar să repet materialul".

— În timpul explicaţiilor, la oră, nu pot fi atît de concentrată ; aici nimic nu-mi distrage atenţia".

— „Învăţ mai uşor aşa, decît din manual".

Relatările de mai sus scot în relief avantajele învăţării programate, asigură accesibilitatea materialului, creează condiţii de mai mare concentrare a atenţiei şi mobilizează la lucru pe toţi elevii. Faptul, că notele de la lucrările de control au fost trecute în catalog a avut o influenţă pozitivă asupra interesului cu care elevii au studiat textele programate. Au fost şi elevi, dintre cei foarte buni la învăţătură, care au considerat că paşii prea mici care se fac constituie un impediment în elucidarea mai directă a adevărurilor matematice.

Au opiniat favorabil, faţă de metodă, şi părinţii elevilor.

V. *Concluzii.* Din experienţele noastre se pot desprinde unele concluzii preliminare : instrucţia programată poate da rezultate mai bune decît metodele tradiţionale ; predarea prin această metodă se ridică la nivelul profesorului bun în condiţiile folosirii metodelor clasice ; instrucţia programată merită să fie introdusă alături de celelalte mijloace pentru a da mai mare varietate şi a lărgi repertoriul metodelor didac-

tice ; ea va constitui un ajutor eficace pentru elevii mai puțin pregătiți ca material pentru studiul individual ; utilizarea materialului programat la lecție creează condiții de concentrare a atenției elevilor, de activitate independentă.

Învățămîntul matematic, pe baza materialului programat, se poate introduce de pe acum cel puțin la unele capitole mai grele, acolo unde este vorba de a se preda noțiuni noi, dificile.

Experiențele noastre sînt doar la început și nu au depășit durata a trei lecții, deci efectul noutății este oricum prezent. Concludente vor fi numai experiențele de durată, ce urmează a fi făcute în viitor.

*ОПЫТЫ ПО ПРОГРАММИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ*

*(Резюме)*

*В статье анализируются результаты опытов по программированному обучению математике, проведенные в 4 лицеях в Клуже.*

*Описывается техника программирования и приводятся примеры программированных текстов из уроков „Арифметические прогрессии", Логарифмы" и др.*

*Анализ полученных реззультатов позволил авторам придти к следующим выводам:*

*— по сравнению с традиционными методами программированное бучение может привести к лучшим результатам ; введение программирования обогащает способы повышения уровня преподавания. Оно станет эффективным средством в самостоятельной подготовке некоторых слабо подготовленных учащихся ;*

*— применение программированного материала на уроке создает хорошие условия самостоятельной работы.*

*Программированный материал по математике можно применять уже в настоящее время, хотя бы при изучении некоторых труднейших глав.*

*EXPÉRIENCES D'INSTRUCTION PROGRAMMÉE EN MATHÉMATIQUES*

*(Résumé)*

*L'article présente les résultats des expériences d'instruction programmée en mathématiques, effectuées dans quatre lycées de la ville de Cluj.*

*On y donne des détails sur la technique de la programmation de même que des extraits de textes programmés selon un programme linéaire où ramifié des leçons suivantes : „Progressions arithmétiques", „Puissance du point par rapport au cercle", „Projections" et „Logarithmes".*

*L'on détache certaines conclusions préliminaires des résultats présentés.*

*L'instruction programmée peut donner des résultats meilleurs que les méthodes traditionelles et mérite d'être adoptée ; par cela on renforce les procédés qui augmentent l'eficacité des leçons. Sous forme de textes destinés au travail personnel, l'instruction programmée pourrait constituer en même temps un moyen efficace pour les élèves faibles.*

*L'emploi du matériel programmé en classe, crée des conditions de concentration et d'activité indépendente. L'instruction programmée peut être introduite, dorénavant, dans l'enseignement des mathématiques, du moins pour certains chapitres plus difficiles où il s'agit de notions nouvelles dont l'acquisition comporte des difficultés.*

*PROGRAMMED LEARNING EXPERIMENTS IN MATHEMATICS*

*(Abstract)*

*The article spotlights the results of some programmed learning experiments in mathematics conducted at four secondary schools in Cluj. There are details on programming techniques, and excerpts of programmed texts (linear or multiple-choice programmes) on arithmetical progression, the point power to the circle, projections and logarithms. The preliminary conclusions are that programmed learning is a better method than the traditional ones, and ought to be introduced as soon as possible, as it makes for greater teaching efficiency in the case of some difficult problems, while building independent work habits in poor pupils.*

# Studiu experimental al predării unor cunoştinţe de geografie în clasele III – IV*

*MARIN VIŞAN, IOANA GOGAN*
Institutul de ştiinţe pedagogice

Predarea geografiei în şcoală a dobîndit în anii regimului nostru o importanţă tot mai mare. Întregul volum al cunoştinţelor de geografie are la bază concepţia materialist-dialectică, fapt care face ca aceste cunoştinţe să contribuie la formarea multilaterală a omului, a concepţiei sale ştiinţifice despre lume şi viaţă.

În planul de învăţămînt, geografia ocupă un loc bine determinat, începînd a fi predată din clasa a III-a, ca al treilea obiect de bază, după limba română şi matematică.

Structura cunoştinţelor de geografie — ca şi a celorlalte obiecte de învăţămînt — reclamă o unitate indisolubilă : cunoştinţele din fiecare clasă trebuie să se sprijine pe cele predate în clasa precedentă şi să constituie premise pentru însuşirea cunoştinţelor din clasa următoare.

Programele şcolare de geografie răspund în linii mari acestor cerinţe, problemele fiind rezolvate conform sarcinilor specifice prezentate mai sus. Ele nu dau însă indicaţii suficiente privind volumul cunoştinţelor şi modul de prezentare a acestora. De exemplu, la capitolul „Bogăţii subpămîntene" sau „Industria" se indică doar localităţile, şi dintre acestea numai cîteva. Din această cauză, în structura internă a cunoştinţelor apar unele probleme insuficient rezolvate sau nerezolvate privind volumul, calitatea şi modul de prezentare. Aceste deficienţe le-am constatat şi cu ocazia unei probe de control date elevilor din clasele a III-a şi a IV-a din diferite regiuni ale ţării : Bucureşti (Giurgiu), Suceava (Botoşani), Maramureş (Carei). Proba a avut ca teme : 1. Enumerarea bogăţiilor subpămîntene ale ţării noastre. 2. Cunoştinţe despre petrol. 3. Cunoştinţe despre cărbune.

Rezultatul probei de control a arătat pregătirea diferenţiată la geografie atît a elevilor din clasa a III-a, cît şi a celor din clasa a IV-a, de la o regiune la alta. Diferenţierea pregătirii elevilor din clasa a III-a, datorită specializării cunoştinţelor de geografie în funcţie de particularităţile regiunii, se transmite şi elevilor din clasa a IV-a, pînă în momentul cînd, în cadrul obiectului „Cunoştinţe despre natură", ei îşi însuşesc elementele necesare pregătirii generale.

Constatarea acestor diferenţieri ne-a impus *analiza manualelor de geografie ale tuturor celor 16 regiuni ale ţării, a manualului oraşului Bucureşti* (pentru clasa a III-a) *şi a manualului de geografie a patriei* (pentru clasa a IV-a).

---

* Cercetarea s-a desfăşurat în anii şcolari 1962/1963 şi 1963/1964.

Cunoștințele despre „formele de relief" și „bogățiile naturale ale solului" incluse în *manualele pentru clasa a III-a* asigură elevilor o bază corespunzătoare în vederea însușirii fără dificultăți a cunoștințelor respective din clasa a IV-a.

Prezentarea cunoștințelor despre *bogățiile subsolului* și despre *viața economică* este însă deficitară și nu poate asigura o pregătire unitară a elevilor. Manualele de clasa a III-a adoptă, în acest caz, în mod strict, *principiul localismului*, întîrziind astfel pe elevi în formarea unui orizont mai larg, deși aceștia pot să-și însușească o serie de cunoștințe necondiționate de mediul înconjurător, dar necesare pentru abordarea geografiei patriei. Chiar și în manualele de limba română pentru clasele I—IV se întîlnesc puține bucăți privind procesul producției industriale, iar despre bogățiile subpămîntene sînt numai bucățile „Minerii" (clasa a II-a) și „Cărbunii de pămînt" (clasa a III-a).

Se consideră oare că este peste nivelul de înțelegere al elevilor să fie prezentate sumare cunoștințe despre toate bogățiile subsolului patriei noastre și în manualele regiunilor în care nu se găsesc aceste bogății sau în manualele de limba română? Cu ce asigură în plus, chiar manualele din regiunile bogate în petrol, de exemplu, caracterul concret al cunoștințelor, din moment ce nu toți elevii din regiune au posibilitatea să cunoască nemijlocit această bogăție? Se pare că principiul de la apropiat la depărtat este absolutizat în predarea geografiei regionale.

Caracterul eterogen al pregătirii elevilor în clasa a III-a apare și din faptul că la aceeași temă cunoștințele diferă de la un manual la altul. În unele, se dă definiția corectă și completă a industriei (Brașov, Dobrogea); în altele, definițiile sînt incomplete, lipsite de notele definitorii (Galați). În unele manuale lipsesc atît definițiile, cît și unele elemente care să înlesnească elevilor formarea unor reprezentări cît de sumare despre ramurile vieții economice (Cluj, Galați, Mureș-Autonomă Maghiară). Despre comerț, de exemplu, se fac referiri numai în 3 din cele 17 manuale, prin prezentarea unor aspecte exterioare, ca existența unor magazine.

Progresul economic realizat în regimul nostru socialist, dezvoltarea proporțională a industriei și repartizarea ei pe întreg teritoriul patriei, ca rezultat al aplicării politicii partidului, constituie o realitate ce se impune reflectată în mod obiectiv în toate manualele de geografie regională, ca și în cel de geografie a patriei.

În *manualul de clasa a IV-a*, cunoștințele predate în clasa a III-a privind geografia fizică a patriei (forme de relief, climă ș.a.) sînt reluate, preconizîndu-li-se conținutul cu date noi, concrete, ceea ce asigură însușirea lor temeinică de către elevi și demonstrează caracterul științific și pedagogic al acestui sistem de organizare a materiei.

Manualul de clasa a IV-a cuprinde și noțiuni cu conținut geografic-economic în proporție de circa 50%, fapt pe care îl considerăm bine venit, deoarece deschide elevilor perspective largi asupra principalelor și multiplelor aspecte ale vieții economice, necesare înțelegerii rolului factorului economic în dezvoltarea societății.

Analizînd manualul de clasa a IV-a, în legătură cu temele deficitare din manualele de clasa a III-a (bogăţiile subsolului şi viaţa economică), am urmărit, pe lîngă asigurarea caracterului accesibil al cunoştinţelor, volumul, calitatea şi modul de prezentare.

În ce priveşte volumul cunoştinţelor, putem spune că el este restrîns (gaze naturale, fier etc.) şi întîlnim uneori chiar o lipsă de proporţie între ele. Modul în care sînt sistematizate cunoştinţele despre bogăţiile subpămîntene suscită de asemenea o serie de observaţii critice. Ne vom rezuma la cunoştinţele despre cărbune şi petrol. În cadrul lecţiei despre cărbune, de exemplu, felurile cărbunelui (antracit, huilă, lignit) sînt prezentate laolaltă cu întrebuinţările, condiţiile de muncă şi localităţile carbonifere. În lecţia despre petrol, cunoştinţele sînt de asemenea nesistematic prezentate : întrebuinţări, mod de extragere, regiuni bogate în petrol şi mod de prelucrare.

Analiza cunoştinţelor din manuale am făcut-o în ordinea indicată de importanţa şi de ponderea pe care o ocupă fiecare ramură industrială şi la fiecare în parte am urmărit de asemenea o ordine proprie procesului de producţie. Astfel, ne-au preocupat, în primul rînd, existenţa şi calitatea cunoştinţelor despre materia primă, procesul de prelucrare, produsele obţinute, stadiul actual de dezvoltare a ramurii industriale în comparaţie cu cel din trecut, localităţile cu obiective industriale, criteriile după care au fost amplasate aceste obiective pe suprafaţa ţării.

Rezultatele probelor date elevilor, constatările analizei manualelor de geografie regională (pentru clasa a III-a) şi a celui de geografie a patriei (pentru clasa a IV-a) ne-au condus : 1) la explicarea cauzelor lacunelor constatate în cunoştinţele elevilor, 2) la formularea ipotezei cercetării noastre şi 3) la elaborarea planului de măsuri experimentale.

**Ipoteza cercetării noastre :** *eficienţa procesului de predare şi însuşire a cunoştinţelor de geografie în clasele III—IV poate fi sporită în condiţiile asigurării unei pregătiri pe baze unitare a elevilor din clasa a III-a şi a unei strînse corelaţii între cunoştinţele ce se predau în cele două clase.*

## Metodica cercetării.

Timp de doi ani consecutivi am cercetat la clasele a III-a B şi a IV-a B de la Şcoala generală nr. 141 din Bucureşti predarea unor capitole referitoare la bogăţiile naturale şi la viaţa economică, pe baza unui *plan experimental.* Sistemul cunoştinţelor transmise experimental a fost elaborat pe baza concluziilor perioadei constatative.

Principala formă de organizare a procesului de învăţămînt, în cadrul cercetării, a fost *lecţia experimentală.* În funcţie de specificul cunoştinţelor, pentru fiecare lecţie au fost stabilite şi metodele de predare. Eficienţa lecţiilor a fost urmărită prin mijloace operative de verificare, în cadrul fiecărei lecţii (răspunsuri scrise la întrebări-cheie) şi prin probe speciale de control la sfîrşitul unor capitole sau teme. Deoarece sistemul cunoştinţelor elaborat de noi diferea uneori de cel cuprins în manualele şcolare, am folosit ca *metode auxiliare* pentru completarea lecţiilor şi *lecturi geografice, excursii, filme.*

Pentru culegerea materialului faptic au fost aplicate metoda observației procesului pedagogic, înregistrările pe bandă de magnetofon, precum și probe de control.

**Prezentarea și interpretarea rezultatelor predării cunoștințelor de geografie în condiții experimentale.**

Vom prezenta pe rînd rezultatele cercetării.

A. *Rezultatele cercetării la clasa a III-a în condiții experimentale.*

*Obiectivele cercetării* la clasa a III-a au fost următoarele : a) asigurarea unei pregătiri inițiale mai cuprinzătoare a elevilor din această clasă, în condițiile predării geografiei orașului București ; b) punerea bazelor științifice ale noțiunilor generale de geografie, conform programei ; c) asigurarea trecerii fără dificultăți la studiul geografiei patriei în clasa a IV-a, eliminînd decalajul creat prin predarea pe baza principiului localismului.

Ca material de bază s-au folosit : manualul de geografie a orașului București, bucăți de lectură din manualul de limba română, lecturi cu conținut geografic, excursii.

*Principalele forme de organizare* a predării cunoștințelor au fost — după cum am spus — *lecția experimentală de geografie* și lecțiile de limba română cu conținut practic-științific. De asemenea, au fost organizate vizite în întreprinderi și excursii în afara orașului București. Deoarece manualul de geografie a orașului București prevede cunoștințe complete despre formele de relief și bogățiile solului, fără să se sprijine însă pe reprezentările elevilor, seria lecțiilor experimentale am început-o cu aceste teme.

Obiectivele urmărite în predarea cunoștințelor despre *formele de relief* și *bogățiile de la suprafața pămîntului* au fost : stabilirea unei corelații între cunoștințele cuprinse în manualul de geografie și bucățile de lectură din manualul de limba română, asigurarea concordanței în timp a predării.

Cunoștințele despre *bogățiile subsolului*, nefiind cuprinse în programa și în manualul de geografie a orașului București, au constituit obiectivul a *trei teme experimentale* suplimentare : cărbunii (2 ore), petrolul (2 ore) și fierul (2 ore). Am ales aceste bogății, deoarece ele stau la baza industriei, fiind cele mai reprezentative și implică dificultăți în însușire.

Lecția despre c ă r b u n e a avut următoarea schemă : 1) originea cărbunilor ; 2) localitățile ; 3) modul de extragere ; 4) felurile cărbunilor ; 5) întrebuințările ; 6) condițiile de muncă în mină în trecut și astăzi.

În același scop am utilizat și bucata din manualul de limba română „Cărbunii de pămînt" care acoperă numai două elemente din schema lecției și anume : „Întrebuințările cărbunelui de pămînt" și „Viața minerilor în trecut și astăzi".

Predarea lecției experimentale despre cărbune s-a făcut prin metoda povestirii în cadrul căreia au fost prezentate planșe care înfățișau

arbori din era carboniferă, prospecţiuni geologice ale diferitelor zăcăminte de cărbuni, mine de cărbuni cu exploatare rudimentară şi mine moderne, precum şi probe din fiecare fel de cărbune. Cu ajutorul epidiascopului au fost proiectate diferite fotografii care înfăţişau aspecte din munca în mină.

În ce priveşte întrebuinţările diferitelor feluri de cărbune, s-a insistat asupra utilizării în industria metalurgică şi în industria chimică. Avînd în vedere orizontul restrîns al elevilor despre regiunile ţării, nu s-a insistat asupra localităţilor şi a legăturii dintre originea şi constituirea bazinelor carbonifere.

Cu ocazia verificării cunoştinţelor în cadrul lecţiilor şi al probelor speciale de control, am constatat, la majoritatea elevilor, o înţelegere satisfăcătoare a explicaţiilor ştiinţifice.

Tabelul următor înfăţişează rezultatele probelor speciale de control şi posibilitatea lărgirii sferei cunoştinţelor cu caracter ştiinţific referitoare la cărbune, încă din clasa a III-a.

*Tabel 1*

**Cărbunii**

| Origine % | Extragere % | Feluri | | | | Întrebuinţări | | | | | Condiţii de viaţă % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Antracit % | Huilă % | Lignit % | Turbă % | Mişcare % | Încălzit % | Metalurgie % | Termocentrale % | Industria chimică % | |
| 93,33 | 90 | 83,33 | 90 | 70 | 56,67 | 33,33 | 60 | 70 | 10 | 73,33 | 90 |

Elevii clasei a III-a experimentale au putut explica originea cărbunelui în mod complet în procent de 93,33%. Răspunsurile majorităţii elevilor dovedesc capacitatea acestora de a înţelege şi interpreta, într-o formă descriptivă, datele ştiinţifice. În medie, 80% dintre elevi au indicat principalele feluri de cărbune şi au motivat superioritatea calitativă a fiecăruia.

În privinţa întrebuinţărilor, este de remarcat faptul că majoritatea elevilor fac referiri la întrebuinţări superioare ale cărbunilor — în metalurgie (70%) şi în industria chimică (73,33%).

Cunoştinţele despre viaţa minerilor în trecut şi astăzi, care au constituit principalul element existent în manualul de limbă română pentru clasa a III-a, au fost, de asemenea, însuşite de majoritatea elevilor (90%). De aici putem conclude că *elevii clasei a III-a îşi pot însuşi, în condiţii optime, o serie de cunoştinţe ştiinţifice, prin metode adecvate posibilităţilor lor de formare a reprezentărilor.*

Cunoştinţele despre p e t r o l au făcut parte exclusiv din conţinutul lecţiei experimentale, manualul de limba română necuprinzînd nici o lectură cu această temă. Din punct de vedere metodic, lecţiile experimen-

tale despre petrol și fier au avut o structură asemănătoare celei despre cărbuni în afară de „Felurile cărbunilor", care a fost înlocuită cu „Modul de prelucrare — derivatele petrolului".

Cu toate că se transmiteau date cu totul noi pentru elevi, faptul că lecția a fost predată după o schemă asemănătoare cu cea despre cărbuni a făcut ca procesul transmiterii să se realizeze în și mai bune condiții, iar elevii să depună un efort mai mic pentru însușirea cunoștințelor, îndeosebi a celor privind *originea* petrolului. Ținînd seama de cunoștințele empirice ale elevilor despre existența microorganismelor în apa mărilor, li s-a explicat originea organică a pertrolului, prin indicația globală referitoare la existența viețuitoarelor marine care au fost surprinse de mișcările scoarței în zona Carpaților.

Pe parcursul lecției, s-au folosit alternativ mai multe metode. Lecția a început cu povestirea sugestivă a profesoarei, referitoare la geologia petrolului, care a fost însoțită, ca și în cazul lecției despre cărbuni, de planșe și fotografii. Trecînd la prezentarea modului de extragere și prelucrare, s-au folosit planșe care reprezentau o sondă și o secțiune în scoarța pămîntului pînă la zăcămîntul de petrol. În ce privește „modul de prelucrare", nu s-a insistat asupra procesului tehnologic, ci a fost prezentat numai un tablou cu derivatele petrolului, indicîndu-se pentru fiecare derivat întrebuințările lui. În ultima parte a lecției, cunoștințele despre viața petroliștilor au fost sugestiv prezentate pe baza lecturii unor fragmente din reportajul „Lumea petrolului" de Geo Bogza.

Rezultatele probelor de control prezentate în tabelul de mai jos confirmă posibilitatea însușirii de către elevii clasei a III-a a unui volum satisfăcător de cunoștințe și corespunzător din punct de vedere științific.

*Tabel 2*

**Petrol**

| Origine % | Extragere % | Derivate | | | | | Întrebuințări | | | | Condiții de viață % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Benzină ușoară % | Benzină grea % | Petrol lampant % | Motorină % | Păcură % | Mișcare % | Încălzit % | Termo-centrale % | Industria chimică % | |
| 93,33 | 63,33 | 73,33 | 63,33 | 63,33 | 63,33 | 55,33 | 36,67 | 6,67 | 30 | 3,38 | 43,33 |

Elevii au dovedit, prin probele de control, posibilitatea susținerii cu *argumente științifice* a originii organice a petrolului (93,33%). De asemenea, ei și-au însușit, în procent de peste 60%, principalele cunoștințe despre derivatele petrolului. Însușirea cunoștințelor referitoare la întrebuințările petrolului prezintă însă un aspect deosebit. Dacă întrebuințările cărbunilor depind, în primul rînd, de calitatea lor în stare naturală, fapt pe care elevii clasei a III-a îl sesizează cu ușurință, la întrebuințările

petrolului se cer intercalate unele cunoştinţe speciale, în legătură cu calitatea fiecărui derivat, şi nu cu a ţiţeiului în forma sa brută. Această sarcină este desigur mai greu de realizat cu elevii clasei a III-a, deoarece însuşi procesul de formare a reprezentărilor despre fiecare derivat constituie o dificultate. Aşa se explică unele procente scăzute la răspunsurile despre întrebuinţările petrolului.

Procentul cel mai ridicat a fost obţinut la întrebuinţarea benzinei (pentru punerea în mişcare a motoarelor — 36,67%). Deşi li s-a vorbit elevilor despre utilizarea petrolului în industria chimică, ei nu şi-au putut reprezenta modul de transformare a unor derivate ale ţiţeiului în diferite substanţe chimice şi n-au ştiut să indice întrebuinţările petrolului în industria chimică (3,38%).

Acest aspect al însuşirii unor anumite cunoştinţe de către elevii clasei a III-a ne-au dus la concluzia că o parte din sarcinile pe care ni le-am propus în cadrul lecţiei experimentale despre petrol, şi anume privind întrebuinţările derivatelor acestuia, se pot studia în condiţii mai bune în clasa a IV-a.

Cunoştinţele despre f i e r au format conţinutul a *două lecţii experimentale suplimentare*, manualul de geografie, cît şi cel de limba română, necuprinzînd nici un fel de referiri la această bogăţie. Lecţiile s-au predat după aceeaşi schemă ca cele despre cărbuni şi petrol. Cunoştinţele despre originea şi procesul tehnologic de obţinere a fontei şi oţelului sînt mai greu accesibile elevilor din clasa a III-a, în condiţiile cerute de noi. Cu mai multă uşurinţă au fost însuşite cunoştinţele referitoare la rolul multiplu al fierului, transmise prin lectura unui fragment din cartea „Comorile pămîntului" de Aurel Lecca. Elevii şi-au putut forma o imagine globală şi asupra procesului tehnologic de transformare a fierului de la minereu pînă la produse semi-finite, prin intermediul unei planşe care înfăţişa schema furnalelor şi a cuptoarelor Siemens-Martin.

Calitatea cunoştinţelor însuşite de elevii clasei a III-a experimentale s-a reafirmat cu ocazia *convorbirilor individuale* pe care le-am organizat cu ei în anul şcolar următor — după 8 luni de la predarea lecţiilor despre petrol, cărbuni şi fier şi înainte de a li se preda capitolul „Bogăţii subpămîntene" (programa de geografie pentru clasa a IV-a). Aceste convorbiri ne-au indicat şi elementele asupra cărora trebuie să se insiste la lecţiile cu aceleaşi teme din clasa a IV-a.

Deoarece am constatat din analiza manualelor de geografie regională că diferenţierea cunoştinţelor în legătură cu viaţa economică este mai evidentă la capitolul „Industrie", am organizat predarea experimentală numai în legătură cu acest capitol.

Am elaborat lecţia experimentală urmînd o schemă cuprinzătoare : a) prezentarea principalelor ramuri ale vieţii economice ; b) varietatea bogăţiilor naturale de care dispune regiunea Bucureşti ; c) condiţiile pe care le oferă oraşul Bucureşti dezvoltării unei puternice vieţi economice. În continuare, s-au purtat discuţii cu elevii despre diferitele necesităţi materiale ale oamenilor şi ale societăţii noastre, în general. Pe baza unor exemple variate, s-a putut înfăţişa elevilor drumul pe care-l parcurg bogăţiile naturale pînă la produsele finite, necesare traiului. Pe baza aces-

tor elemente s-a putut uşor trece la definirea noţiunii de industrie. În continuare, pe baza schemei generale, prin care a fost reprezentat procesul de transformare a materiei prime în produs, li s-a cerut elevilor să exemplifice, pe cazuri concrete, procesul de transformare a materiei prime în cadrul diferitelor ramuri industriale. S-a insistat, pentru o mai bună înţelegere de către elevi, asupra rolului determinant al maşinilor în transformarea materiei prime în produs. Numai după însuşirea acestor cunoştinţe cu caracter general, s-a trecut la menţionarea marilor uzine şi fabrici din oraşul Bucureşti. În ora următoare de geografie, s-a organizat o vizită la o întreprindere de tricotaje, din raion, unde elevii au putut urmări procesul de transformare industrială a materiei prime în produs finit.

În general, am căutat să asigurăm elevilor o bază largă de înţelegere a noţiunii de industrie, prin exemplificarea procesului de transformare cu ajutorul maşinilor a diferitelor categorii de materii prime în diferite produse finite. Cu ocazia verificării curente a cunoştinţelor şi a probei scrise de control, elevii au demonstrat că au suficiente posibilităţi de generalizare a cunoştinţelor despre procesul industrial. Chiar elevii mai puţin pregătiţi au reuşit, pe baza cunoştinţelor dobîndite la lecţiile experimentale, să demonstreze că şi-au însuşit conştient definiţia industriei, prin exemplificarea definiţiei.

*Tabel 3*

**Tabel comparativ privind însuşirea cunoştinţelor despre industrie.**

| | Transformarea | Bogăţiile solului | Bogăţiile subsolului | Prelucrarea cu ajutorul maşinilor | Produse | Exemple |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Clasa experimentală | 81,20% | 78% | 78,00% | 90,67% | 68,00% | 53,00% |
| Clasa de control | 83,33% | 70% | 63,33% | 43,33% | 23,33% | 3,33% |

Comparînd felul în care elevii clasei experimentale şi ai celei de control definesc industria şi exemplifică procesul de transformare a materiei prime, constatăm următoarele :

Elevii din ambele clase sesizează, aproape în egală măsură, procesul de transformare a materiei prime. Se constată totuşi la elevii clasei experimentale un număr mai mare de menţionări ale bogăţiilor subpămîntene, ale procesului de transformare a materiei prime cu ajutorul maşinilor. De asemenea, în privinţa menţionării produsului industrial ca rezultat al transformării, elevii clasei experimentale sînt în avantaj faţă de cei din clasa de control.

Astfel, eleva C. B. din clasa experimentală scrie: „Boabele de grîu sînt duse la moară şi aici, cu ajutorul unor maşini, se transformă în făină. Făina se duce la fabricile de pîine. Aici făina, cu ajutorul altor maşini, se transformă în pîine".

Din clasa de control numai un singur elev a reuşit să dea un exemplu concret. Restul elevilor înţeleg să exemplifice procesul industrial astfel: „La Buftea s-a construit un cinematograf" (I. A., V. B., M. O., G. B."). „În Delta Dunării creşte stuf. În apele regiunii este peşte" (M.B., F. B., P. O., cel mai bun elev din clasă).

Din astfel de răspunsuri rezultă că aceşti elevi nu reuşesc să opereze *în mod conştient* cu elementele definiţiei, cu toate că o reproduc. În consecinţă, nu pot să facă *diferenţieri* între produsele naturale şi produsele finite ale industriei şi nici între întreprinderile industriale şi instituţiile culturale.

*Datele cercetării noastre demonstrează cu prisosinţă posibilitatea unei pregătiri unitare la geografie a elevilor din clasa a III-a*, fără dificultăţi din punct de vedere al accesibilităţii cunoştinţelor. Prin specificul lor, noţiunile de geografie nu se pot forma toate pe baza concret-intuitivă. Chiar şi noţiunile legate direct de mediul geografic local se sprijină doar într-o mică măsură pe elementul senzorial. Experienţa de viaţă a copilului ajuns în clasa a III-a oferă suficiente posibilităţi pentru formarea unor reprezentări geografice cu ajutorul povestirilor.

B. *Rezultatele cercetării la clasa a IV-a în condiţii experimentale.*

Studiul experimental al predării geografiei în clasa a IV-a a urmărit, în primul rînd modul în care sporeşte eficienţa procesului de învăţămînt în condiţiile unei pregătiri generale unitare a elevilor în clasa a III-a şi ale cunoaşterii fenomenelor geografice de bază. De aceea, am continuat cercetarea cu aceiaşi elevi (foşti în clasa a III-a), urmărind şi de data aceasta predarea cunoştinţelor despre „bogăţiile naturale subpămîntene" şi despre „viaţa economică". Am ţinut seama de pregătirea primită de elevi în clasa a III-a — în condiţii experimentale — şi am reluat concentric anumite elemente, în special acelea care serveau ca bază pentru adîncirea explicaţiei ştiinţifice a fenomenului geografic.

În predarea cunoştinţelor despre bogăţiile subsolului, lecţiile din manual au servit ca lectură suplimentară, deoarece ele nu corespundeau punctului nostru de vedere. Lecţiile experimentale au fost elaborate pe baza aceleiaşi scheme folosite pentru clasa a III-a. Aşadar, am putut să ne sprijinim în mod direct pe cunoştinţele însuşite în anul şcolar precedent. De data aceasta, am insistat însă asupra cunoştinţelor despre originea diferitelor bogăţii ale subsolului, *cu scopul asigurării unei baze ştiinţifice în înţelegerea raportului dintre fizic şi economic.* Cunoştinţele despre fiecare bogăţie a subsolului au fost adîncite în clasa a IV-a în funcţie: 1) de necesitatea sublinierii caracterului geografic al noţiunilor respective, care trebuie evidenţiat în această clasă şi 2) de particularităţile economice ale fiecărei bogăţii, văzute prin prisma ponderii în planul general economic al patriei. În felul acesta am creat posibilitatea asigurării unei legături directe cu cunoştinţele pe care urma să le predăm ulterior în capitolul „Industria".

Cunoştinţele despre principalele bogăţii ale subsolului patriei noastre, care se predau în cadrul obiectului „Cunoştinţe despre natură", pot, de asemenea, printr-o justă corelaţie în timp şi resistematizare în

funcție de specificul geografiei, să contribuie la adîncirea și lărgirea orizontului de cunoștințe al elevilor.

Pentru verificarea nivelului atins de elevi în stabilirea relațiilor de cauzalitate între localizare (regiuni, localități) și origine am dat, la sfîrșitul lecției despre cărbuni, o lucrare scrisă în care elevii trebuiau : 1) să menționeze bazinele și localitățile bogate în zăcăminte de cărbune ; 2) să arate de ce se găsesc zăcăminte în acele bazine.

La prima întrebare, răspunsul complet trebuia să se refere la 5 bazine și la 6 loca'ități. La a doua, răspunsul trebuia să se refere la următoarele note definitorii : a) cărbunele — produs natural obținut de-a lungul unei perioade multimilenare ; b) originea vegetală a cărbunilor ; c) legătura dintre bazinele carbonifere și formele de relief.

*Tabel 4*

**Rezultatele obținute în urma verificării lucrărilor sînt următoarele :**

| Explicația cauzală | | | Localizarea | |
|---|---|---|---|---|
| Corect | Parțial | Eronat | Regiune | Lacalități |
| 73,33% | 23,33% | 3,33% | 53% | 57,22% |

Același procedeu al relației între origine, regiuni și localități l-am aplicat în transmiterea și verificarea cunoștințelor despre toate celelalte bogății ale subsolului.

Temeinicia însușirii cunoștințelor de către elevii clasei a IV-a (a IV-a B de la Școala generală nr. 141) a fost verificată la un interval de șase săptămîni de la predarea ultimei lecții despre bogățiile subsolului și comparată cu rezultatele obținute de elevii unei alte școli (Școala generală nr. 122). Elevilor ambelor clase li s-a dat să rezolve următoarea probă : să treacă în dreptul fiecărei localități înscrise pe harta de contur a țării noastre — care a fost înmînată fiecărui elev — semnul corespunzător fiecărei bogății a subsolului, indicat în legenda din dreapta hărții. Pentru realizarea acestei teme elevii au avut 25 de minute.

*Tabel 5*

**Tabel comparativ pentru proba privind bogățiile subsolului țării noastre.**

| | Nr. elevi | Petrol | Cărbuni | Gaze naturale | Fier | Neferoase | Sare |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Școala generală nr. 141 | 30 | 82,9% | 96,1% | 92,06% | 73,21% | 96,67% | 81,2% |
| Școala generală nr. 122 | 30 | 45,6% | 36,5% | 46,1% | 55,13% | 76,92% | — |

Chiar în timpul desfășurării probei s-a observat un fapt care confirmă avantajele cunoașterii de către elevi a criteriului localizării după origine. Majoritatea elevilor clasei experimentale au indicat localitățile însemnate pentru existența unei anumite bogății, în ordinea stabilită prin legendă, fapt ce dovedește un nivel ridicat al cunoștințelor, care îi ajută să opereze cu ușurință cu datele geografice.

O altă particularitate a modului în care elevii celor două clase au completat proba de verificare constă în natura diferită a erorilor. La elevii clasei experimentale se remarcă nu numai un procent scăzut de erori, dar și o abatere relativ mică de la principiul general al localizării științifice a diferitelor bogății.

De exemplu, eleva S. A. arată că se găsește petrol la Filipeștii de Pădure, pe considerentul că localitatea respectivă se află în apropierea bogatelor zăcăminte de petrol din Valea Prahovei. Din aceleași motive, elevul G. B. arată că se găsește petrol la Tg. Ocna.

Erorile înregistrate la elevii clasei de control sînt datorate confuziei, lipsei de cunoștințe temeinice. Un elev indică bogății în regiuni în care existența lor nu este justificată de nici un principiu științific (petrol în Podișul Transilvaniei sau fier la Filipeștii de Pădure).

Intervenția noastră la capitolul despre „Industrie" a constat în organizarea a trei lecții experimentale, în care s-au predat următoarele subiecte : 1) o lecție introductivă în care s-au fundamentat — pe baza cunoștințelor elevilor însușite anterior — noțiunile referitoare la viața economică ; 2) o lecție despre industria constructoare de mașini și 3) una despre industria chimică. De asemenea a fost îmbunătățit conținutul la celelalte lecții din capitolul respectiv.

Hotărîtor pentru reușita lecțiilor predate la acest capitol a fost modul în care s-a realizat lecția introductivă. În primul rînd, în această lecție s-a reamintit definiția industriei, care a fost aplicată la diferitele ramuri ale acesteia. În continuare, s-au prezentat ramurile industriale. Pornind de la o astfel de pregătire inițială, de care profesorul a ținut permanent seama în predarea lecțiilor următoare, elevii și-au putut însuși temeinic lecțiile despre industrie. Din analiza rezultatelor, reiese că elevii clasei experimentale se disting printr-un mod logic de prezentare a cunoștințelor, fapt care atestă *formarea unei gîndiri geografice cauzale.*

Predarea celorlalte lecții referitoare la ramurile industriale de bază s-a făcut urmărind, neabătut, principiile de prezentare și de condiționare reciprocă a diferitelor elemente componente ale structurii cunoștințelor, așa cum au fost studiate în cadrul lecției introductive. Atenție deosebită am acordat însușirii de către elevi a factorilor care explică amplasarea diferitelor obiective industriale pe teritoriul patriei noastre : apropierea de sursele de materie primă ; apropierea de centrele de consum ; lichidarea înapoierii economice a regiunilor slab dezvoltate ; utilizarea celor mai convenabile mijloace de transport.

Ca rezultat al acestui mod de predare, am constatat nu numai un volum sporit de cunoștințe, în comparație cu elevii clasei de control, dar

chiar o capacitate de sistematizare și de clasificare a cunoștințelor, ceea ce demonstrează nivelul ridicat al gîndirii geografice realizat în condițiile cercetării experimentale.

După predarea capitolului „Industria", am dat elevilor următoarea probă : „Unde se găsesc uzine constructoare de mașini și pentru ce se găsesc în acele localități ?"

Elevii din clasa experimentală, în comparație cu cei din clasa de control, nu numai că au indicat un număr mult mai mare de localități, dar le-au și grupat după produsele ce se obțin : utilaj petrolifer, utilaj minier, echipament industrial (strunguri, freze etc.), mașini agricole, utilaj electrotehnic, mijloace de transport (rutiere, navale și feroviare). Numai patru elevi din clasa experimentală (13,33%) au indicat localitățile fără să arate și produsele ce se obțin.

Din clasa de control puțini elevi au încercat o prezentare sistematică a localităților, numai 60% dintre ei le-au enumerat.

Superioritatea pregătirii elevilor din clasa experimentală reiese și din procentele ridicate obținute de aceștia în motivarea amplasării diferitelor obiective industriale.

**Rezultatele obținute confirmă :**

1) justețea ipotezei cercetării noastre prin faptul că elevii clasei experimentale, atît la sfîrșitul clasei a III-a, cît și la sfîrșitul celei de-a doua etape a cercetării (clasa a IV-a) prezintă un nivel superior ca volum de cunoștințe și ca posibilități de operare independentă cu noțiunile însușite. Se constată de asemenea și un nivel ridicat al gîndirii geografice, fapt confirmat de sistemele operațiilor logice de care sînt capabili elevii în rezolvarea independentă a unor teme care prezintă dificultăți ;

2) pregătirea unitară a elevilor din clasa a III-a este necesară atît pentru sporirea eficienței predării geografiei în clasa a IV-a, cît și în clasele următoare ;

3) experimentele întreprinse au dovedit că această pregătire este realizabilă, întrucît elevii clasei a III-a dispun de suficiente posibilități intelectuale pentru a-și forma unele noțiuni geografice fără sprijinirea directă pe materialul concret local.

## *ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В III—IV-ых КЛАССАХ*

*(Резюме)*

*Данные контрольных проб, анализ учебников по областной географии для III-его класса и учебника для IV-ого класса привели авторов к выводу о том, что злоупотребление локализацией в преподавании областной географии в III-ем классе не обеспечивает соответствующей подготовки для понимания географии родины в IV-ом классе.*

*Для устранения этого недостатка авторы ввели в III-ий класс серию экспериментальных внеурочных занятий (главнейшие подземные богатства, промышленность) : это позволило доказать, что учащиеся III—IV-ых классов могут усвоить некоторые географические понятия, которые раньше считались недоступными.*

## L'ÉTUDE EXPÉRIMENTALE DE L'ENSEIGNEMENT DE CERTAINES CONNAISSANCES DE GÉOGRAPHIE DANS LES CLASSES DE III-e — IV-e

*(Résumé)*

*Les résultats obtenus à la suite des épreuves de contrôle, l'analyse des manuels de géographie régionale pour la classe de III-e, ainsi que du manuel de géographie pour la classe de IV-e ont mené les auteurs à conclure que, vu l'excès de localisation dans l'enseignement de la géographie régionale en III-e, on ne peut prétendre à une préparation unitaire des élèves pour la compréhension de la géographie de la patrie en IV-e.*

*Pour remédier à cette déficience, les auteurs ont organisé une série de leçons expérimentales supplémentaires en III-e, concernant les richesses principales du sous-sol et l'industrie ; par cela, ils ont démontré que les élèves des classes de III-e — IV-e ont une capacité intelectuelle suffisante pour comprendre certaines notions de géographie, considérées comme difficiles.*

## ON TEACHING GEOGRAPHY EXPERIMENTALLY IN GRADES THREE-FOUR

*(Abstract)*

*The results obtained at the control tests, the analysis of the textbook of regional geography for the third grade, and of the textbook on geography for use in the fourth grade, have led the authors to the conclusion that the overemphasis on regional geography taught in the third grade makes for the pupils not being properly and uniformly trained to understand the geography of the homeland in the fourth grade. To remedy this deficiency, the authors have experimentally introduced in the third grade a few additional lessons on industry and the main riches of the subsoil, which have amply shown that third-grade pupils are fully able to comprehend geographical notions commonly regarded as too difficult.*

# Legăturile lui I. Heliade-Rădulescu cu Saint-Marc Girardin și alți pedagogi francezi

RADU TOMOIAGĂ

Între anii 1836 și 1847, perioadă în care era preocupat intens de elaborarea concepțiilor sale pedagogice, I. Heliade-Rădulescu a tradus în românește o serie de lucrări ale unor eminenți reprezentanți ai învățământului și pedagogiei franceze de la mijlocul secolului al XIX-lea. Prin studiul de față ne propunem să clarificăm două probleme: ce afinități ideologice au existat între Heliade și fiecare dintre acești pedagogi străini și ce caracter a avut influența exercitată de ei asupra lui Heliade *.

★

Cel mai important dintre cei patru oameni de școală francezi de care s-a apropiat Heliade în intervalul arătat și, în același timp, primul cu care el a intrat în contact, precum și singurul cu care a întreținut relații personale, a fost *François-Auguste Saint-Marc Girardin* (1801—1873) [1]. Numele acestuia apare adesea fără prenume, în forma Saint-Marc Girardin, respectiv prescurtarea St. Marc Girardin. El este, de aceea, alfabetizat uneori greșit în enciclopedii la litera G, lîngă numele lui Emile de Girardin, directorul ziarului „La Presse" și unul dintre principalii promotori ai teoriei „conservatismului progresist", propagată și de Auguste Comte, dar preluată de Heliade de la Guizot. Fără să se reclame de la această teorie, concepțiile lui Saint-Marc Girardin reprezintă, de asemenea, un amestec ciudat și contradictoriu de progres și conservație, tendințele sale luministe sincere fiind tot timpul frînate și contracarate de conservatism politic. El este cunoscut astăzi mai ales ca istoric literar. Este interesant să se releve că spiritul conservației și-a pus amprenta și asupra ideologiei sale literare, făcîndu-l prizonierul clasicismului, nepermițîndu-i să asimileze, spre deosebire de Heliade, creația preromanticilor și a romanticilor [2].

Format într-un mediu postrevoluționar, Saint-Marc Girardin s-a manifestat înainte de 1848 ca un liberal moderat. În momentul izbucnirii insurecției populare din februarie 1848, regele Ludovic-Filip, vrînd să salveze situația, l-a numit ministru al învățământului într-un cabinet prezidat de contele Molé, care n-a mai putut însă intra în funcție din cauza precipitării evenimentelor. Amănuntul este semnificativ, deoarece și la

---

* Înainte de 1848, Heliade își zicea E'iad sau Eliade.

[1] Un articol amplu despre el, semnat de G. Lyon, se găsește în F. Buisson, *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, première partie, tome second, Paris, 1887—1888, p. 2 662—2 666.

[2] Cf. Laffont-Bompiani, *Dictionnaire biographique des auteurs*, Paris, 1956; D. Popovici, *Ideologia literară a lui I. Heliade-Rădulescu*, București, 1935, p. 205 și 309.

noi, în ajunul dezlănțuirii revoluției, Gheorghe Bibescu s-a gîndit să recurgă la serviciile unor spirite moderate ca Heliade, P. Poenaru și S. Marcovici, pentru a preîntîmpina mișcarea revoluționară, sau a-i imprima un curs moderat [3]. În cursul evenimentelor de la 1848—1849, St. Marc Girardin s-a situat pe poziții contrarevoluționare, lucru pe care Heliade i l-a luat în nume de rău [4]. Sub Napoleon al III-lea el a fost înlăturat din primul plan al vieții politice, ca adept al Bourbonilor orleaniști. În ultimii ani ai vieții, St. Marc Girardin a devenit un conducător al centrului-dreapta, care îl susținea pe Thiers. O moarte venită la timp i-a cruțat rușinea de a fi raportorul unui proiect de lege reacționar, care urmărea să întărească influența clericalismului în învățămîntul secundar și superior.

O dată stabilită înrudirea spirituală a lui Heliade cu St. Marc Girardin, asemănările dintre ei n-ar trebui să ne surprindă. St. Marc Girardin s-a dovedit, ca și Heliade, un mare maestru al echilibrului între antiteze. În memorabilele dezbateri parlamentare din martie 1837 cu privire la instrucția publică, el a făcut, ca „echilibrist abil", „un joc de basculă" [5] între clericali, în frunte cu Destutt de Tracy și anticlericali în frunte cu Isambert, între adepții precumpănirii în programă a științelor în frunte cu Arago și cei ai precumpănirii disciplinelor umaniste în frunte cu Lamartine, în sfîrșit între adepții învățămîntului de stat în frunte cu Guizot și adversarii acestuia. Ca și Heliade, St. Marc Girardin recurgea în mod obișnuit la procedeul oportunist al „predicii duble". Astfel, el le spunea clericalilor, care pledau pe atunci în mod fățarnic pentru libertatea nelimitată a învățămîntului :

„Statul, domnilor, nu poate să rămînă indiferent în materie de instrucție. Sistemul laissez faire, laissez passer nu se aplică aici..." Întorcîndu-se apoi repede spre anticlericali, le spunea : „Nu vă speriați de libertatea învățămîntului. Ea este utilă progresului studiilor..." [6].

În felul acesta, St. Marc Girardin se arunca, după expresia lui Heliade, „între două focuri", asumîndu-și riscul coalizării taberelor dușmane împotriva sa. „Legea din 29 martie... trezea bănuielile gîndirii laice fără a da bisericii o mulțumire temeinică" [7]. Ca și Heliade, Saint-Marc Girardin se ridica încă înainte de revoluție împotriva „spiritului de sistem" [8], căruia îi opunea respectarea riguroasă a „principiilor". Într-un spirit tipic liberal, St. Marc Girardin voia și el să preîntîmpine revoluția socială printr-o revoluție în idei. El a impus astfel în 1837 menținerea burselor în colegiile regale prin argumentul că, dacă cei din clasele de jos nu vor fi lăsați să pătrundă în clasele de sus prin instrucție, vor face acest lucru prin răscoală, prin revoluție [9].

---

[3] Georges Bibesco, *Règne de Bibesco*, tome second, Paris, 1894, p. 356.
[4] I. Heliade-Rădulescu, *Scrisori din exil*, București, 1891, p. 515.
[5] F. Buisson, *Op. cit.*, p. 2 664.
[6] *Ibidem.*
[7] *Ibidem.*
[8] F. Buisson, *Op. cit.*, p. 2 663.
[9] *Ibidem, p. 2 665.*

Heliade a făcut cunoştinţa personală a lui St. Marc Girardin în toamna anului 1836, cînd acesta a întreprins o călătorie prin ţările române [10]. În urma acestei călătorii scriitorul francez a scris cartea *Souvenirs de voyages et d'études* (două volume, 1852—1853), în care descrie veridic stările de lucruri din Principate în epoca Regulamentului Organic, servind ca sursă de informaţie şi lui Elias Regnault pentru cunoscuta sa lucrare *Histoire politique et sociale des Principautés Danubiennes* (1855). După terminarea războiului Crimeii, Saint-Marc Girardin s-a interesat din nou de români, pledînd în presă pentru unirea principatelor. Heliade, care de la 1848 nu mai avea încredere în el, i-a suspectat buna-credinţă din cauză că atitudinea sa brusc binevoitoare coincidea cu aceea a cabinetului ţarist [11].

Heliade a publicat în traducere liberă studiul *Asupra vieţii şi operelor lui J. J. Rousseau,* care constituie introducerea la un curs ţinut de Saint-Marc Girardin la Sorbona [12]. În expunerea sa autorul făcea eforturi vizibile de adaptare a gîndirii revoluţionare a lui Rousseau la cerinţele unei epoci postrevoluţionare. Concluzia lucrării este, în acest sens, elocventă : „Fără îndoială sînt în planurile de educaţie şi de politică ale lui J. J. Rousseau multe sofisme amestecate cu multe adevăruri ; fără îndoială că a greşit ; şi în studiile noastre vom putea cîteodată a pune înaintea lui Emil *, cercetările pedagogiei moderne şi înaintea *Contractului social* scrierile D-lui B. Constant" [13]. Profesorul dr. docent Stanciu Stoian consideră judicios că „lucrarea aceasta este interesantă pentru două motive : ea este privitoare la un pedagog mare, dar nu e pedagogul acesta el însuşi, care să ne fie dat ; în al doilea rînd, este un caz rar de înfăţişare a unui pedagog mare în literatura noastră pedagogică din prima jumătate a secolului al XIX-lea" [14], care era orientată mai mult spre sfaturi cotidiene, practice.

Tot în 1838 Heliade a tradus şi a publicat fragmentul *Despre starea instrucţiei publice în Austria şi mai cu deosebire în instrucţia uzuală,* care face parte din cartea *Panorama Germaniei* (1837), scrisă de Saint-Marc Girardin în urma călătoriei sale de studii prin Germania meridională, Elveţia şi Austria, soldată în primul rînd prin lucrarea de excepţională însemnătate pentru istoria pedagogiei comparate *De l'instruction intermédiaire et de son état dans le midi de l'Allemagne* (două volume, 1835 şi 1839). Fragmentul ales de Heliade rezumă pregnant spiritul acestei lucrări, marile ei merite în domeniul promovării unui învăţămînt profesional supraprimar pe scară de masă şi a înfiinţării şcolilor reale şi

---

[10] Vezi „Curierul românesc", nr. 66 din 9 oct. 1836, care relatează vizita lui St. Marc Girardin în Bucureşti.

[11] Vezi *Scrisori din exil*, p. 377 şi 515 şi revista „Conservatorul", secţia I, nr. 1—4 din 1856, p. 51—64.

[12] „Curierul românesc", nr. 1—5/1838. Studiul a fost reprodus şi în periodul I al „Curierului de ambe sexe" (1836—1838), p. 209—221, precum şi în ediţia a II-a a acestuia, din deceniul al 7-lea.

* În original : *nous pourrons parfois opposer à l'Emile.*

[13] „Curierul românesc", nr. 5 din 1838.

[14] Stanciu Stoian, *Ideile pedagogice şi şcolare ale generaţiei de la 1848*, Bucureşti, 1948, p. 14.

în același timp gravele deficiențe ideologice ale autorului ei, care face apologia sistemului de guvernămînt și școlar din întunecatul imperiu al Habsburgilor. St. Marc Girardin scria :

„Guvernul austriac caută să deslege două mari probleme : voiește adică ca norodul să fie bogat și fericit, voiește ca norodul să fie învățat ; nu însă ca iscusința lui să se întinză și să cuteze a lua în cercetare așezămintele politice. Pînă aici acest guvern seamănă că a izbutit" [15].

El nu se sfiește să salute principiul educativ fundamental al școlii austriece :

„Nu trebuie să se dea copiilor alte idei decît acelea ce se cuvin bărbaților de starea și de clasul lor ; nu trebuie a deștepta într-înșii alte simțimente decît acelea ce pot fi cuviincioase clasului acesta de supuși" [16].

Într-un chip surprinzător pentru un literat, Saint-Marc Girardin aderă la lozinca utilitaristă filistină : „Mai bine folosul decît frumosul, mai bine îngrijirea trupului decît a iscusinții..." [17]. El se mulțumește să constate senin că „Austria nu iubește pe iscusiți sau mai bine spus pe literați" [18]. Heliade nu a însoțit articolul lui St. Marc Girardin de note critice, așa cum proceda de obicei atunci cînd anumite lucruri dintr-un text străin reprodus de el îl contrariau. Dimpotrivă, el a publicat o *Scrisoare către redactori*, semnată N. H. [19], prin care corespondentul său real sau fictiv își exprima satisfacția pentru orientarea conservatoare a articolului. E greu de admis că Heliade, discipol al lui Gheorghe Lazăr, care cunoscuse adevărata față contrarevoluționară și obscurantistă a Austriei sub domnia lui Francisc I, ar fi subscris în sinea sa fără nici o rezervă la osanalele lui St. Marc Girardin [20]. Dar, pe de altă parte, nu se poate contesta că el nu le-ar fi acordat în mod tacit girul său moral. În jurul anului 1838, după înfrîngerea opoziției progresiste condusă de I. Cîmpineanu, Heliade a efectuat o cotitură sensibilă spre reacțiune, retractînd sau amendînd pas cu pas o serie de idei profesate în primul său deceniu de activitate publicistică, pe considerentul că îi apăreau acum ca fiind prea radicale.

Publicarea articolului lui St. Marc Girardin trebuie privită, după părerea noastră, ca una dintre manifestările acestei cotituri spre conservatism a lui Heliade, care nu va avea însă niciînd puterea de a înăbuși pe deplin fondul său primar progresist. Fondul acesta se manifestă, de altminteri, într-un mod contradictoriu și acum. Heliade se servește de unul dintre cei mai marcanți oameni de școală francezi în scopul de a putea porni cu mai mulți sorți de izbîndă lupta sa îndelun-

[15] „Curierul românesc", nr. 2 din 1838.
[16] *Ibidem*, nr. 9 din 1838.
[17] „Curierul românesc", nr. 2 din 1838.
[18] *Ibidem*.
[19] „Curierul românesc", nr. 7 din 1838.
[20] Vezi V. Branisce, *Așa a fost să fie. Amănunt din viața lui Gheorghe Lazăr*, în „Convorbiri literare", decembrie, 1925, p. 803—812. V. Branisce se baza pe excepționala lucrare *Der Zerfall Oesterreichs. Kaiser Franz und sein Erbe (Prăbușirea Austriei. Împăratul Francisc și moștenirea lui*, Viena-Berlin, 1922) a profesorului dr. Victor Bibl., care a despuiat, printre primii, arhivele imperiale secrete.

gată pentru crearea învățămîntului elementar general și pentru crearea școlilor reale, adică a învățămîntului profesional și tehnic. Această luptă, pe care el avea s-o continue consecvent pînă la sfîrșitul vieții, corespundea în cel mai înalt grad nevoilor interne ale Țării Românești, cerințelor dezvoltării relațiilor de producție capitaliste. Tactica folosită de Heliade în urmărirea scopurilor sale este vrednică de toată admirația. Printr-un adevărat tur de forță el demonstra negru pe alb boierimii reacționare, prin exemplul Austriei, că luminarea poporului în limitele stricte ale unui învățămînt elementar și profesional-tehnic nu numai că nu constituie un pericol pentru o orînduire aristocratică ci, dimpotrivă, poate servi la consolidarea ei politică și economică. Apare totodată cert că Heliade își desfășura tactica sa inteligentă în deplin acord cu prietenul său P. Poenaru, directorul școlilor naționale.

Deși cu trecerea vremii tot mai mulți conducători școlari au devenit la noi conștienți de necesitatea creării școlilor reale, legea învățămîntului din 1864 nu a dat o soluție satisfăcătoare acestui deziderat imperios. Heliade a dobîndit numai un cîștig de cauză parțial. Lupta lui Saint-Marc Girardin pentru atingerea scopurilor sale avea să fie, de asemenea, îndelungată și îndîrjită. Ea a fost încununată de succes abia în 1865, cînd ministrul Victor Duruy a realizat instrucția intermediară sub numele de învățămînt secundar special [21].

Contactul lui Heliade cu opera lui Saint-Marc Girardin este revelant și în legătură cu interesul arătat de el, încă de la primele începuturi ale „Curierului românesc", problemelor pedagogiei comparate. Acest interes, determinat de nevoile interne ale dezvoltării școlii moderne românești, avea să se intensifice în deceniile următoare și să conducă la documentatul raport al lui G. Costa-Foru, care în *Nota de cărți, broșure, reglemente, statute, legiuiri, programe ș. c. l. aduse din străinătate și depuse la On. Eforie* menționează lucrările lui Saint-Marc Girardin: *De l'Instruction intermédiaire et de son état dans le midi de l'Allemagne* (două volume, 1835—1839) și *De l'Instruction intermédiaire et de ses rapports avec l'instruction secondaire* (1847) [22].

Cu ocazia dezbaterilor pe marginea aplicării legii instrucțiunii publice din 1864, Al. Odobescu a apelat masiv la autoritatea lui Saint-Marc Girardin în problema creării unei „balanțe drepte" între școlile clasice (umaniste) și cele reale, a înmulțirii acestora din urmă și a profilului lor variat" [23].

★

[21] E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Tome II-e, Paris, 1938, p. 180.

[22] G. Costa-Foru, *Studii asupra instrucțiunii publice în unele din Statele cele mai înaintate ale Europei*, București, 1860, p. 498.

[23] *Comisiunea Consiliului general însărcinată cu examinarea chestiunilor relative la învățămîntul secundar. Raport* (tipărit, 12 p., in-folio). Raportor: Al. Odobescu, Arhivele Statului București, fond M.I.P., ds. 692/1865, ff. 70—75. În sprijinul tezei sale, Odobescu citează și din cartea *De l'Instruction publique* (1838) a lui Emile de Girardin.

Alt scriitor francez care a stimulat gîndirea pedagogică a lui Heliade și, spre deosebire de Saint-Marc Girardin, a influențat substanțial și activitatea sa literară, este *Louis Aimé Martin* (1786—1847) [24]. Considerat în Franța ca un autor minor, el a format la noi obiectul unui adevărat cult al generației prepașoptiste, printre admiratorii săi numărîndu-se I. Negulici, Ion Ghica, M. Kogălniceanu, care îl comparau cu J. J. Rousseau, N. Bălcescu, care a recenzat cartea sa, tradusă de I. Negulici, Al. Golescu-Albu, care era chiar supranumit Aimé Martin, C. D. Aricescu, G. Baronzi și Iosif Vulcan [25]. Faptul se explică prin aceea că, în condițiile noastre de dezvoltare mai înapoiate, filozofia luminilor, al cărei epigon era Aimé Martin, avea un ecou mult mai puternic decît în Franța postrevoluționară, în rîndul boierimii liberale și al intelectualilor români proveniți din burghezia în ascensiune.

Moralist, atît în sensul bun, cît și în cel rău al termenului, spirit religios care vedea regenerarea societății în urmarea preceptelor evanghelice, Aimé Martin a fost un adept al reformelor moderate și un apărător al ordinii sociale existente.

Ca pedagog, el a militat pentru o educație armonioasă, multilaterală și pentru o instrucție enciclopedică. A fost un popularizator talentat al științelor naturii și unul dintre cei mai zeloși susținători ai necesității unei educații școlare și extrașcolare cît mai îngrijite a fetelor și a femeilor. Ideile sale pedagogice de factură eclectică sînt tributare mai ales lui Rousseau, Fénelon și Bernardin de Saint-Pierre, dar au fost influențate și de pedagogi ulteriori, de marii socialiști utopici și de socialiștii creștini.

În nr. 9 pe 1844 al „Curierului românesc", același în care a publicat „Balada Zburătorul", Heliade a dat planul general al operei lui Aimé Martin *Educația mumelor de familie sau civilizația neamului omenesc prin femei* [26]. În nota de prezentare Heliade aduce laude traducătorului cărții, pictorul Negulici, spunînd între altele : „Din cîte cărți au ieșit pînă acum în limba noastră, cutezăm a zice că nici una n-a fost de atîta mare trebuință și folos ca aceasta" [27]. Din cuprinsul planului merită să fie semnalat următorul pasaj al lui Aimé Martin :

„În alte vremi, religia le învăța [pe femei] din înălțimea amvonului ; dar mărginind toată morală ei în pocăință, ea da mai multă dezvoltare căinței decît virtuții. Massillon, Bourdaloue, Bossuet se sileau a înăbuși patimile, în vreme ce ar fi trebuit să învețe a le cîrmui. Departe de a sprijini omenirea, ei o zdrobia subt jugul unei doctrine silnice, pe care ei o lumina cu focurile iadului" [28].

---

[24] Referințe excelente despre el dă D. Popovici în *Ideologia literară a lui I. Heliade-Rădulescu*, București, 1935, p. 168—169, 172—173, 177—178, 257—258 ș. a., precum și în ediția sa critică, *I. Heliade-Rădulescu, Opere*, tomul I, București, 1939, p. 47—48 și tomul II, București, 1943, p. 466—467.

[25] I. Heliade-Rădulescu, *Opere*, tomul II, p. 467.

[26] Publicarea planului continuă în nr. 10 și 14. Întreg planul este reprodus în *„Curierul de ambe sexe"*, periodul IV (1842—1844), p. 351—360.

[27] *„Curierul de ambe sexe"*, IV, p. 360.

[28] *Ibidem*, p. 357.

Citatul invederează influența lui Ch. Fourier, care s-a exercitat în mod independent și asupra lui Heliade. Leitmotivul său era tocmai dirijarea pasiunilor în scopul realizării armonioase a omului, a fericirii lui : îmbrățișarea unei morale antiascetice, neemancipată încă de religie însă hotărît anticlericală.

În nr. 37 din 1838 al „Curierului românesc", Heliade a recomandat la rubrica „Bibliografie" o altă lucrare a lui Aimé Martin, tradusă tot de I. Negulici : *Scrisori către Sofia*. El l-a elogiat pe autor pentru talentul său de popularizare a științelor naturii (fizica, chimia, științele naturale), menționînd totodată că în literatura română nu aveam încă o lucrare asemănătoare. Heliade făcea astfel un apel indirect pentru elaborarea unor lucrări originale de popularizare a științelor naturii, care au început curînd să fie date, în toate țările române, de savanți ca Teodor Stamati, Iacob Czihak, Iuliu Baraș, Pavel Vasici, I. Ionescu de la Brad și alții.

*

Cunoscătorii colecției „Curierului de ambe sexe" au întîlnit, desigur, în coloanele periodului V, din anii 1844—1847, mai multe istorioare morale traduse de Heliade și semnate : A. Théry [29]. Numele nu le-a spus pesemne nimic, deoarece aparține unei personalități uitate, care nu mai figurează în enciclopediile secolului al XX-lea, dar care, în timpul vieții, s-a bucurat de o mare notorietate *.

*Augustin-François Théry* (1796—1878), activist de seamă al învățămîntului universitar francez, a gravitat în orbita lui Rousseau, Pestalozzi și Père Girard. El a întocmit *un curs complet de educație pentru fete*, conceput pe trei cicluri : primar, mediu și superior. Bucățile traduse de Heliade au fost alese din acest curs. Meritul lui Théry ca militant neobosit pentru instrucția fetelor este cu atît mai mare, cu cît conducătorii școlii franceze din timpul lui Ludovic-Filip au neglijat aproape cu desăvîrșire această chestiune. Théry a putut să-l intereseze pe Heliade și prin preocupările sale de metodica limbii și literaturii franceze. În toată activitatea sa Théry s-a manifestat ca un luminist moderat. Spirit religios — Heliade nu mai frecventa decît spirite religioase — el a scris despre Augustin și a îngrijit o culegere de cuvîntări funebre. A fost, ca și Père Girard, adeptul unei educații blînde, dar exigente. Sub Napoleon al III-lea concepțiile sale liberale au suferit o oarecare deplasare spre dreapta. Orientarea sa reformistă nu i-a permis nicicînd să înțeleagă,

[29] *Sturdiment, orgoliu sau Sburdălnicie, mîndrie*, p. 31—59 ; *Cochetărie. Pedantism. Urîte maniere*, p. 59—78 ; *Îndoit scopel*, p. 314—344. Povestirea *Pentru fete. Învățuri de artist*, pregătită pentru periodul VI, a fost tipărită postum în „Noul curier de ambe sexe", 1893—1894, p. 219—248.

* Lucrările consacrate în secolul al XX-lea istoriei învățămîntului francez îl menționează pe Théry doar în treacăt sau nu-l menționează de loc. Articolul cel mai edificator despre el se găsește în vechiul dicționar Buisson. Alt articol, strict informativ, scris pe cînd Théry mai era în viață, se găsește în *Grand-Larousse XIX-e siècle*. Fișierul Bibliotecii Academiei Republicii Socialiste România cuprinde o mare parte din lucrările sale pedagogice principale, dovadă a faptului că acestea au avut circulație în țara noastră.

măcar în măsura limitată a lui Heliade, fenomenul revoluției sociale. În lucrarea sa *Istoria educației în Franța, cu începere din secolul al V-lea* (două volume, ediția I din 1858), el a manifestat o atitudine negativistă față de pedagogii revoluției în frunte cu Condorcet, spunînd pe seama lor cuvintele disprețuitoare: „Nu studiem vidul, nu analizăm neantul" [30].

*

Rămîne să consacrăm cîteva rînduri și lui *Jacques Matter* (1791—1864), istoric, filozof, pedagog și teolog francez, profesor la universitatea din Strasbourg *. Apropierea de acesta a lui Heliade, care avea oroare de teologii catolici, se explică prin aceea că Matter era protestant și, prin urmare, mult mai înclinat spre raționalism și spre libera cugetare. Din cauza evenimentelor de la 1848, Heliade n-a apucat să traducă decît două articole filozofice ale lui Matter [31], dar presupunem că el avea intenția să traducă și unele fragmente din lucrările sale pedagogice.

Gîndirea pedagogică a lui J. Matter a fost fecundată de Rousseau, Père Girard, Pestalozzi, K. A. Zeller, Dinter, Rochow și alții. Lucrările sale, în special *Institutorul primar* (1843), vădesc preocupări în direcția pedagogiei comparate. Altă lucrare a sa, *Inspectorul școlar (Le visiteur des écoles*, 1838), a marcat jaloane importante în teoretizarea sistemului lancasterian, a predării simultane și a școlilor normale, trei chestiuni care interesau acut și pe oamenii noștri de școală. Sub influența lui Père Girard și a lui Gustav Friedrich Dinter, analogul german și protestant al celui dintîi, J. Matter a preconizat metode de educație dulci și a crezut nestrămutat în bunătatea naturii omului, urînd din toată inima austeritatea pietistă, jansenistă și puritană. Spre deosebire de Saint-Marc Girardin, Aimé Martin și Théry, Matter a cochetat cu ramura radicală, revoluționară a filozofiei luminilor. Deși nu s-a amestecat în luptele politice și n-a participat activ la cele două revoluții pe care le-a trăit, Matter a înțeles profund rolul filozofiei revoluționare în pregătirea ideologică a revoluțiile social-politice. El scria astfel:

„Filozofia, făcîndu-se politică pretutindeni [32], povățui revoluția de la 1789 și lumină pe cea de la 1830. Dacă, în locul slobozilor-cugetători ai Engliterii și al filozofilor Enciclopediei, ar fi izbutît moraliștii de la Port-Royal și puritanii Scoției, negreșit atunci, doctrinele noastre și instituțiile soțiale n-ar mai fi fost aceea ce sunt în zioa de astăzi" [33].

---

[30] Vezi G. Compayré, *Historie de la Pédagogie*, ediția a 17-a, Paris, 1904, p. 303.

* Articole despre el în Buisson și în *Grand-Larousse XIX-e siècle*. Este tratat, mai sumar și în enciclopediile din secolul al XX-lea.

[31] *Filozofie*, în „Curierul de ambe sexe", periodul III (1840—1842), p. 249—271, și *Socrate*, în „Noul curier de ambe sexe", 1893, p. 161—175. În prefața pentru periodul VI al „Curierului de ambe sexe", datată din 21 februarie 1865 și publicată postum în „Noul curier de ambe sexe", p. 3—5; Heliade citează pe Matter, alături de numele altor autori francezi din care a tradus articole închinate clasicilor elini.

[32] *Literatura = Politică*, avea să-și intituleze Heliade conferința pe care a ținut-o la Ateneu la 10 decembrie 1868. Vezi *Echilibru între antiteze*, București, 1859—1869, p. 357—367.

[33] „Curierul de ambe sexe", periodul III, 1840—1842, p. 270.

Sub înrîurirea probabilă a lui Heliade, I. Brezoianu a tradus în românește cartea lui Matter *L'Instituteur primaire* [34].

Cele două opere pedagogice principale ale lui Matter figurează în catalogul lui Costa-Foru [35]. În generația următoare, Matter a fost cunoscut lui C. Dimitrescu-Iași, care l-a citat în 1905, într-un discurs către tinerimea universitară [36].

★

Din cercetarea întreprinsă prin studiul de față rezultă că între I. Heliade-Rădulescu și cei patru oameni de școală și pedagogi francezi, al căror portret am încercat să-l schițăm, au existat mari afinități ideologice. Deși erau deosebiți între ei, cu toții făceau parte din familia spirituală a luminiștilor fervenți, însă își aveau limitele și contradicțiile lor, căutînd să evite calea revoluționară de înfăptuire a progresului social. Orientarea lui Heliade spre ei n-a fost întîmplătoare; ea nu poate fi acuzată nicidecum de eclectism.

El a invocat autoritatea lor în urmărirea unor scopuri sociale și naționale proprii: traducerea în viață a principiului învățămîntului elementar general, difuzarea enciclopedică în mase a valorilor culturii universale, popularizarea științelor naturii, crearea unei rețele largi de școli profesionale și tehnice, instrucția femeilor „în paralel" cu a bărbaților.

Toți cei patru pedagogi francezi au contribuit la consolidarea influenței lui Rousseau asupra concepției pedagogice a lui Heliade și la menținerea lui în orbita pedagogiei clasice postrousseauene. În felul acesta, influența exercitată de ei asupra lui I. Heliade-Rădulescu și, prin el, asupra concepțiilor școlare și pedagogice românești, a avut, în esență, un caracter pozitiv.

## *СВЯЗИ И. ЭЛИАДЕ-РЭДУЛЕСКУ С СЕН-МАРК ЖИРАРДИНОМ И С ДРУГИМИ ФРАНЦУЗСКИМИ ПЕДАГОГАМИ*

*(Резюме)*

*Данная статья представляет собой одтельное приложение к монографии „И. Элиаде-Рэдулеску", которая появится в IV томе (часть I) сборника „Из истории румынской педагогики". Автор пытается выяснить взаимоотношения — на основе ранних интересов в области сравнительной педогагики — между И. Элиаде-Рэдулеску и четырьмя*

[34] *Învățătorul primar sau povețe și sfătuiri*, tradus din franțuzește de Domnu Brezoeanu, profesor, București, 1848. Biblioteca Academiei Republicii Socialiste România posedă alte opere ale lui Matter, dar aceasta nu se găsește în marile biblioteci publice din București. Totuși, faptul că, fără a numi autorul, Brezoianu a tradus cartea lui Matter, rezultă neîndoios dintr-o serie de amănunte date despre această lucrare de dicționarul Buisson la p. 1879: învățătorul arată încă în prima frază că s-a născut în Alsacia; el vorbește cu recunoștință despre învățătura pe care a primit-o de la un „preot bun"; concepția pedagogică schițată de el vădește influența lui Rousseau, Pestalozzi, A. Zeller, Dinter și Rochow. La p. 106 a *Învățătorului primar* se dă definiția educației întreite: fizică, morală și intelectuală, al cărei adept era și Heliade.

[35] G. Costa-Foru, *Op. cit.*, p. 494 și 495.

[36] C. Dimitrescu-Iași, *Omul și opera*, *Volum omagial*, București, 1934, p. 366.

*французскими педагогами в середине XIX-го века: Сен-Марк Жирарденом, Л. Э. Мартеном, А. Ф. Тери и Ж. Маттером. Сторонники иллюминизма, эти педагоги положительно повлияли на румынские школьные концепции, в особенности на вопрос о развитии реального образования. Автор обрисовывает идеологические портреты этих педагогов — знаменитых в свое время, но почти забытых сегодня — и устанавливает их связи с И. Элиаде-Рэдулеску по линии „равновесия между антитезисами" и „прогрессивного консерватизма".*

*Упоминается также и влияние этих французских педагогов на других представителей румынского образования: И. Негулич, И. Врезояну, Г. Коста-Фору, Ал. Одобеску и К. Димитреску-Яшь.*

## *LES RELATIONS DE I. HELIADE-RADULESCU AVEC SAINT-MARC GIRARDIN ET D'AUTRES PEDAGOGIQUES FRANÇAIS*

### *(Résumé)*

*Cet article représente un supplément indépendant à l'étude monographique Ion Heliade-Rădulescu, qui doit paraître dans le IV-e volume, I-ère partie, du recueil De l'histoire de la pédagogie roumaine. L'auteur se donne pour tâche d'élucider les relations qui se sont nouées, dans le domaine de certaines préoccupations prématurées de pédagogie comparée, entre Heliade et quatre pédagogues français du milieu du XIX-e siècle : F. A. Saint-Marc Girardin, L. Aimé Martin, A. F. Théry et J. Matter.*

*Adeptes modérés de la philosophie des Lumières, ces derniers ont exercé une influence positive sur les conceptions scolaires roumaines, tout particulièrement dans le problème du développement scientifique. L'auteur ébauche les portraits idéologiques de ces pédagogues, très connus à l'époque, mais entièrement oubliés aujourd'hui même dans leur patrie — et souligne leurs affinités spirituelles avec Heliade-Rădulescu concernant „l'équilibre entre les antithèses" et „le conservatisme progressiste". Dans l'article on mentionne de même, en passant, l'influence exercée par les quatre pédagogues français sur d'autres valeureux protagonistes de l'enseignement roumain du siècle passé : I. Negulici, I. Brezoianu, G. Costa-Foru, Al. Odobescu et C. Dimitrescu-Iaşi.*

## *ION HELIADE-RĂDULESCU AND HIS INTERCOURSE WITH SAINT-MARC GIRARDIN AND OTHER FRENCH EDUCATIONALISTS*

### *(Abstract)*

*This is a supplement to the monograph on* Ion Eliade-Rădulescu *to be published in volume four, part one, of the* History of Romanian Education. *The author casts fresh light on the intercourse in comparative education between Heliade and four French educationalists of the mid-nineteenth century, viz. F. A. Saint-Marc Girardin, L. Aimé Martin, A. F. Théry and J. Matter. Moderate supporters of the Enlightenment, they exerted a substantial influence on the Romanian views on education, especially on the development of positive education, upheld by I. Negulici, I. Brezoianu, G. Costa-Foru, Al. Odobescu, and C. Dimitrescu-Iaşi. It is the author's incontestable merit to lift the veil of oblivion from over the names of the once famous French educationalits, but now almost forgotten even in their native land, and show their spiritual affinities with Heliade-Rădulescu on the line of the so-called* balance of antitheses *and* progressive conservatism.

# Începuturile Academiei Române

*Lector univ.* MARIN STOICA

La 1 aprilie 1866, prin decretul nr. 582, Locotenența domnească a Principatelor Unite aproba Regulamentul pentru formarea Societății literare române [1], care — la 26 august 1867 — s-a transformat în Societatea Academică Română, iar la 29 martie 1879 în Academia Română [2]. În activitatea și în structura celui mai înalt for de știință și cultură din țara noastră s-a resimțit puternic influența condițiilor economice și politice ale epocilor în care a funcționat, reflectîndu-se, în același timp, nivelul științei și al culturii românești, iar într-o măsură mai restrînsă al științei și culturii mondiale.

Preocupări pentru înființarea unui asemenea for de știință și cultură au existat înainte de anul 1866. La începutul primei jumătăți a secolului al XIX-lea, dezvoltarea relațiilor burgheze de producție impunea tot mai mult cercetarea științifică a naturii, iar luptele social-politice, tendința de afirmare a burgheziei române ca națiune și unirea principatelor au imprimat științelor umaniste o nouă orientare. Era din ce în ce mai necesară o instituție superioară, care să grupeze forțele culturale risipite pînă atunci, pentru a dezvolta și consolida bazele unei culturi naționale unitare. „O societate academică sau literară — sublinia Ion Maiorescu în discursul din 29 iunie 1860, în calitate de director al Eforiei școlilor din Țara Românească — destinată a concentra activitatea eruditilor români, mai întîi de toate pentru cultura limbii și pentru studiul istoriei naționale, este încă una din necesitățile cele mari" [3].

După cîteva luni, Ministerul Instrucțiunii Publice a constituit o comisie formată din Ion Maiorescu, Alexandru Odobescu, P. I. Cernătescu și Florian Aaron, avînd ca președinte pe August Treboniu Laurian, comisie care trebuia să alcătuiască *Proiectul de statut* pentru înființarea Societății Academice Române. Membrii ei au primit această sarcină cu mare entuziasm, iar pe lîngă proiect au mai întocmit și un *Raport*, care, împreună cu proiectul, a fost publicat în „Instrucțiunea Publică" din luna decembrie 1860 [4], avînd ecouri largi în presa vremii. Raportul conține o motivare elocventă a proiectului, pentru a convinge forurile legislative de necesitatea înființării Societății Academice, atît de mult cerută de condițiile economice și politice ale Principatelor Unite, de dezvoltarea științei și culturii românești. În prima parte a raportului, se arăta că :

„Românii, abia intrați în secolul lor de renaștere, nu au avut încă nici destul timp, nici destule elemente, pentru ca să-și organizeze instituțiile ce reclamă bunăstarea lor morală și materială. Un trecut nefast, circum-

---

[1] *Analele Societății Academice Române*, tom. I, Tipografia Națională, București, 1869, p. 3.

[2] *Analele Academiei Române*, seria a II-a, tom. I, Tipografia Academiei Române, București, 1880, p. 1—2.

[3] Ion Maiorescu, *Starea instrucțiunii publice în România de Sus la finitul anului școlar 1859—1860*, broșură, p. 17.

[4] „Instrucțiunea publică", decembrie, 1860, p. 322—325.

stanțe grele, ținuseră secoli îndelungați germenii vieții lor în amorțire, viața lor intelectuală împreună cu cea politică. Azi, cînd poziția lor politică se vede din zi în zi întărindu-se, urmează ca și dezvoltarea intelectuală să se facă mai rapid și mai solid" [5].

Printre așezămintele care au contribuit la luminarea și la ridicarea popoarelor se numără, fără îndoială, și societățile științifice, organizate în mai toate țările care au voit să scape de întunericul ignoranței. Dezvoltarea noilor forțe de producție deschidea drumul cercetării științifice, mai ales în domeniul cunoașterii naturii, fapt care impunea cu necesitate înființarea de societăți științifice. Burghezia română vedea în constituirea acestora creșterea profiturilor sale, pe baza dezvoltării științei și aplicării ei în producție, în scopul stoarcerii bogățiilor țării. Pe de altă parte, cunoștințele de fizică, de chimie, de științele naturii își făceau loc tot mai mult în noțiunea de cultură generală, care nu se mai putea limita doar la cultura clasică. „Cugetătorii văd unele lipsuri și neajunsuri în progresul și în dezvoltarea lor intelectuală, care reclamă neapărat concursul capacităților competente", arătau membrii Comisiei în raport.

Era cunoscut și simțit de toți oamenii de cultură faptul că românii în acele timpuri nu aveau încă o istorie completă. Cartea trecutului lor era încă obscură, plină de erori și de lacune. Materialele documentare care ar fi reușit să umple aceste goluri se aflau răspîndite în manuscrise ajunse rare, în inscripții și monumente neexplorate, în documente ce se aflau pe la particulari, sau în arhivele ori bibliotecile țărilor străine. Așadar, culegerea, păstrarea, clasificarea și publicarea unor asemenea materiale reclama ocupația serioasă a unui „corp de bărbați speciali și sprijinul guvernului".

Pe de altă parte, starea de înapoiere a literaturii naționale, a artei în general și a științei, era cu durere văzută de toate personalitățile devotate ridicării științei și culturii din țara noastră. Cauza acestei înapoieri autorii raportului o explicau prin zguduirile și frămîntările politice care avuseseră loc în principate încă de la începutul secolului al XIX-lea. Pe lîngă acestea, lipsa totală a încurajării talentelor ducea la pierderea „geniilor înainte de a se dezvolta". Ca urmare, membrii comisiei cereau de urgență crearea mijloacelor materiale care să stimuleze în primul rînd progresul limbii și al literaturii. „Revoluțiunea permanentă în care de vreo douăzeci de ani se află limba noastră, pentru a se fixa într-un mod național, reclamă intervenția neapărată a unei autorități speciale" [6]. Era necesar ca o asemenea autoritate să se ocupe cu toată competența și de chestiunile filologice, care nu erau clarificate, precum și de elaborarea unui dicționar, în care să se răsfrîngă progresul și rațiunea cea mai justă a limbii noastre. Aceste preocupări și idei ce frămîntau pe raportori i-a dus la propunerea înființării unei societăți organizate deocamdată într-un cerc mai restrîns, care de bunăseamă trebuia sprijinit

[5] *Ibidem*
[6] *Ibidem.*

nu numai de guvern, ci și de „forurile constitutive". Ei își manifestau speranța că Societatea Academică Română își va aduce contribuția așteptată de națiune.

Organizarea acestei societăți era cerută nu numai de constituirea istoriei literaturii, de dezvoltarea limbii naționale, ci și de progresul științelor și al artelor, care erau considerate de o importanță egală cu literatura și cu limba națională. În aceste sectoare erau aceleași lipsuri și cerințe care meritau atenția și sprijinul guvernului. Pentru început, Societatea academică urma să se înființeze numai cu două secții, iar cînd condițiile materiale puteau fi asigurate, pe lîngă secțiile existente se puteau constitui cu ușurință și altele. Membrii comisiei își încheiau astfel raportul: „Ne socotim fericiți, domnule Ministru, că ni s-a dat ocazia de a expune guvernului opiniile noastre în privința aceasta și că astfel ne-am împlinit cu putință sarcina și datoria".

*Proiectul de statut* pentru înființarea Societății Academice Române, anexat la raport, cuprinde treizeci de articole. Primul articol precizează că societatea va fi subvenționată și dotată din bugetul ambelor Principate Unite, fiind sub patronajul guvernului și „jurisdicțiunea Ministerului Instrucțiunii Publice". În articolul următor este formulat scopul societății: stimularea științelor și literelor, adunarea și publicarea materialelor de istorie naturală, precum și impulsiunea pentru cultura limbii. Deocamdată se propunea ca societatea să fie compusă din Optsprezece membri și să aibă două secții: 1) secția istorică și arheologică și 2) secția literară și lexicografică. Mai tîrziu, în funcție de mijloacele puse la dispoziție de guvern, urma să se înființeze și secția științelor naturale. Fiecare secție putea să-și publice lucrările sale într-o revistă periodică, anume organizată și dirijată de secretarul secției.

Proiectul a fost urmat de lungi dezbateri, în cadrul cărora moșierimea conservatoare a reușit să amîne înființarea Societății Academice Române. Pe măsură ce burghezia și-a întărit pozițiile politice și economice, sprijinul material a fost acordat și astfel, în anul 1864, dr. N. Crețulescu a luat inițiativa înființării unei Societăți de științe naturale, inaugurată la București în 1865. Scopul acestei societăți era de a „conlucra la înaintarea științelor și în special de a face să se cunoască producțiunile solului României în sine însuși și în raporturile sale cu artele, industria și agricultura" [7]. Creșterea producției și a productivității muncii prin introducerea treptată a mașinilor în industrie a stimulat activitatea de cercetare din domeniul științelor naturii.

Necesitatea înființării unei Societăți filologice era subliniată în presa vremii de numeroși intelectuali, printre care și de V. A. Urechia. Misiunea acestei societăți — în concepția lui — era de a fixa și de a reglementa ortografia cu litere latine [8].

Datorită condițiilor social-istorice, care au imprimat științelor umaniste o nouă orientare, la 1 aprilie 1866, Locotenența domnească a Principatelor Unite aproba, prin Decretul nr. 582, semnat de N. Haralambie,

[7] *Istoria României*, vol. IV, Editura Academiei R.P.R., 1964, p. 714.
[8] *Buletinul instrucțiunii publice din octombrie 1865*, p. 123.

de Generalul Golescu și de ministrul secretar de stat la Departamentul Instrucțiunii Publice și al Cultelor, C. A. Rosetti, *Regulamentul pentru formarea Societății literare române* [9]. În referatul prezentat pentru aprobarea Regulamentului, C. A. Rosetti arăta că „Limba poporului nostru, eterna dovadă a latinității țării noastre", reclamă imperios cultivarea sa. „Istoria ne arată cît sînt de mari influențele limbii și literaturii asupra spiritului și caracterului național. Există o legătură intimă și indestructibilă între cugetare și expresiunea ei externă". Deci, a reglementa, a fixa și a stabili „acea expresiune și forma externă" înseamnă a reglementa și a da stabilitate însăși cugetării. Așa justifica ministrul C. A. Rosetti necesitatea Societății literare, „menite a da țării într-un timp cît mai apropiat acele două colonate ale templului său literar : gramatica și glosarul limbii".

Solemnitatea inaugurării Societății literare române a avut loc la 1 august 1866. În cuvîntul său de deschidere, C. A. Rosetti își exprima dorința ca : „Societatea literară să nu uite nici un minut că depozitul sacru primit de la străbuni — limba — trebuie să-l lăsăm posterității române despulberat și poleit, cum se despulberă și poleiește o sculă străbună, dar întreg și intact". El îndemna pe reprezentanții limbii române din toate unghiurile țării pe unde Traian și Aurelian „au plantat vulturii Romei" să cugete mai ales și cu multă îngrijire de a nu despărți prin limbă poporul de clasele culte ; pentru că limba „nu este a unei clase, ci a națiunii și separarea limbii ar fi un germene cu mult mai fatal, decît relele ce aveți a combate astăzi. La lucru, Societate literară — iubita Românilor", era îndemnul cu care își încheia cuvîntul de deschidere ministrul C. A. Rosetti [10].

Pline de însuflețire erau și cuvintele lui Timotei Cipariu, pentru care înființarea societății însemna „o epocă nouă în viața culturii națiunii române, o epocă ilustră și memorabilă pentru întreaga românime". Societatea literară avea ca scop, în concepția lui Timotei Cipariu, dezvoltarea culturii naționale, formarea și conservarea unității limbii române din toate provinciile locuite de români. „Ea îi va reda forma curat națională, pentru ca să figureze cu toată demnitatea între și lîngă surorile ei de origine latină. Ea va pune fundamentul pentru o literatură adevărat națională, corectă în expresiuni, corectă în formă" [11].

Un merit deosebit în formarea națiunii și limbii române, într-o formă atît de unitară, revine, fără îndoială, școlii : „Școlii și generației respective de scriitori, care cei mai mulți au activat în cadrul școlii. Pentru nevoile lor didactice și general culturale, cadrele didactice și scriitorii au făurit o limbă română cultă inspirată din graiul poporului" [12]. Cei mai mulți dintre membrii Societății literare au activat în domeniul învățămîntului, aducîndu-și contribuția la realizarea unității naționale și cul-

[9] *Analele Societății Academiei Române*, tom. I, București, 1869, p. 3—4.
[10] *Ibidem*, p. 13.
[11] *Ibidem*, p. 16.
[12] Stanciu Stoian, *Tradițiile progresiste ale învățămîntului românesc*, „Contemporanul" din 27 august 1965, p. 8.

turale a țării, la formarea unei limbi române unitare și la luminarea maselor.

Anul 1866 marchează și alt eveniment important : înființarea Societății pentru învățătura poporului român, al cărei scop era de „A propaga prin toate mijloacele putincioase învățătura între români, fără deosebire de provincie și a stărui ca instrucțiunea generală, gratuită și obligatorie să devină o realitate în România" [13]. Activitatea ei rodnică și îndelungată dovedește existența „unor frămîntări pentru o gîndire și activitate pedagogică mai înaintată decît pedagogia oficială" [14]. Ea a susținut activitatea și ideile pedagogice înaintate ale lui M. Eminescu, I. L. Caragiale, Al. Odobescu, I. Creangă, Șt. Michăilescu etc.

La progresul științei și culturii românești și la orientarea cît mai realistă a învățămîntului nostru și-au adus contribuția și alte societăți, constituite datorită entuziasmului unor profesori, ingineri, medici și oameni de știință, în majoritatea lor academicieni. Științele naturii au fost promovate în țara noastră și de Societatea Academică Română, creată prin transformarea Societății literare, în baza decretului nr. 1246 din 26 august 1867.

Societatea Academică Română avea ca scop „de a lucra la înaintarea literelor și a științelor între români" [15]. Statutul ei are la bază primul proiect publicat în „Instrucțiunea publică" din luna decembrie, anul 1860, cu unele completări și cuprinde 27 de articole. În articolul 3 el prevede ca societatea să se împartă în trei secții : a) secția literară-filologică ; b) secția istorică-arheologică ; c) secția științelor naturale (care nu era prevăzută în primul proiect de statut din 1860). Scopurile celor două secții (literară și istorică) erau aceleași pe care le fixase proiectul din 1860.

În baza decretului nr. 749 din 29 martie 1879, art. 1, Societatea Academică Română, instituită prin decretul domnesc nr. 1246 din 26 august 1867, se declara Institut Național, cu denumirea de Academia Română [16], avînd ca scop „cultura limbii și a istoriei naționale, a literelor a științelor și frumoaselor arte" (art. 21). Dacă la început Academia a avut preocupări strict filologice (elaborarea ortografiei, a gramaticii și dicționarului limbii române), treptat, și-a extins activitatea, orientîndu-se spre dezvoltarea științei și culturii românești.

Proiectul de statut al Academiei Române prevedea — la art. 2 — trei secții [17] : a) secția literară, care urma să se ocupe de diferite chestiuni literare și lingvistice, mai ales de „cele destinate a cultiva limba română", de publicațiunile critice, de organizarea unor misiuni lexicografice în vederea alcătuirii unui dicționar român, care să devină îndreptarul limbii. De asemenea, secția trebuia să încurajeze și să recomande

[13] P. Gîrboviceanu, *Societatea pentru învățătura poporului român*, București, 1906, p. 3.

[14] *Istoria pedagogiei*, partea a II-a, Editura de stat didactică și pedagogică, 1960, p. 69.

[15] *Analele Societății Academice Române*, tom. I, București, 1869, p. 289—290.

[16] *Analele Academiei Române*, seria I, tom. I, București, 1880, p. 2.

[17] *Ibidem*, p. 33.

pentru premiere operele literare meritorii, de orice natură ; b) secţia istorică se ocupa cu diversele chestiuni de istorie şi de ştiinţe sociale. Ea urma să culeagă documentele importante cu privire la istoria românilor, să ia iniţiativa explorării arheologice a teritoriilor române, să publice, să încurajeze şi să recomande pentru premiere operele meritorii de istorie şi de ştiinţe sociale ; c) secţia ştiinţifică se ocupa cu lucrările de ştiinţe exacte şi fizice. Ea trebuia să ia iniţiative pentru explorarea teritoriilor ţării sub aspect geografic, agricol, medical şi economic, să organizeze misiuni pentru asemenea lucrări, să publice, să încurajeze şi să recomande pentru premiere operele meritorii din domeniul ştiinţei.

În decursul istoriei sale, Academia Română şi-a adus contribuţia la dezvoltarea ştiinţei şi a culturii româneşti, studiind primele scrieri, tipărind documente istorice, studii de istorie, de geografie, de matematică, de fizică, de chimie, de biologie, de medicină, de geologie, de geografie. Ea s-a ocupat de dezvoltarea vechii biblioteci a Societăţii Academice, pe care a transformat-o în bibliotecă naţională.

Academia Română, prin membrii ei, în majoritate profesori, scriitori, oameni de ştiinţă, ziarişti, conducători de societăţi ştiinţifice, miniştri, membri ai Consiliului superior de Instrucţiune publică, a contribuit din plin la orientarea vieţii culturale şi ştiinţifice româneşti şi la progresul învăţământului nostru.

În 1948, Academia Română, din iniţiativa Partidului, a fost reorganizată pe baze noi, socialiste şi contribuie prin toate mijloacele la progresul ştiinţei şi culturii româneşti. În ultimii ani a editat lucrări de mare valoare.

## ВОЗНИКНОВЕНИЕ И ПЕРВЫЙ ПЕРИОД РУМЫНСКОЙ АКАДЕМИИ

*(Резюме)*

*Во второй половине XIX-ого века общественно-исторические условия привели к необходимости в группировании культурных предприятий и заведений с целью развития и укрепления единой национальной культуры. Таким образом, 1-ого апреля 1866 г. возникло Румынское литературное общество ; 26 августа 1867 г. оно преобразилось в Академическое общество, а 29 марта 1879 г. Румынскую Академию.*

*Первый проект (1866 г.) предусматривал две секции : 1) историческую и археологическую и 2) литературную и лексикографическую. В уставе 1867 г. появляется и секция естественных наук. Если вначале Румынская Академия имела чисто филологические интересы (разрабо к орфографии, грамматики и словаря румынского языка), со временем поле её деятельности расширилось, охватывая всю область румынской науки и культуры.*

## LES DÉBUTS DE L'ACADÉMIE ROUMAINE

*(Résumé)*

*Dans la seconde moitié du XX-e siècle, les conditions sociales et historiques ont imposé la nécessité de grouper les forces culturelles éparpillées jusque là, en vue du développement et de la consolidation d'une culture nationale unitaire. Par la suite,*

*le 1-er avril 1866, on a fondé la Société littéraire roumaine, qui est devenue, le 27 août 1867, la Société Académique Roumaine, et, le 29 mars 1879, l'Académie Roumaine.*

*Le premier projet, paru en 1866, prévoyait deux sections : 1) historique et archéologique et 2) littéraire et lexicographique ; dans le statut de 1887 paraît aussi la section des sciences naturelles. Si, à ses débuts, les préoccupations de l'Académie Roumaine ont été strictement philologiques (élaboration de l'ortographe, de la grammaire, et du dictionnaire de la langue roumaine)) peu à peu, elle a étendu son activité, s'orientant de plus en plus vers le développement des sciences et de la culture roumaine.*

## *THE BEGINNINGS OF THE ROMANIAN ACADEMY*

### *(Abstract)*

*In the second half of the 19th century, the existing social-historical conditions made imperative the rally of all cultural forces, until then scattered all over the country, with a view to developing and consolidating a genuinely national and unitary culture. Hence the foundation, on 1st April 1866 of the Romanian Literary Society, which, on 26th August 1867, was turned into the Romanian Academic Society, and on 29th March 1879, into the Romanian Academy*

*Its first Statute of 1866 mentioned two sections, viz. history and archaeology, and literature and lexicography. In the 1867 Statute, there is also a section for natural sciences. If, on its inception, the Romanian Academy was strictly concerned with philological activities (e. g. compilation of ortographic dictionaries, grammars, and the general dictionary of the Romanian language), with the passing on of time it gradually extended its scope and activity to embrace questions connected with the development of Romanian science and culture as a whole.*

## *Documente*

### DOCUMENTE DIN ISTORIA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ROMÂNESC *

*1669 <7177> ianuarie 8, Enișer Radu Năsturel logofătul dăruiește un loc la Cîmpulung-Muscel pentru întemeierea unei școli în acest oraș.*

Adecî eu Radul logofătul Năsturel scriu și mărturisesc cu acesta al mieu zapis ca să fie de bunî credinți, încî fiind eu la Enișer, la împărăție, denpreunî cu alți boiari de țearî carii au fost mers și pentru nevoile țării, așa am socotit denpreună cu toții cum că țeara noastrî iaste o țearî săraci și făr de învățăturî și oamenii pentru sărăcie nu-și pot da copiii lor la învățăturî, ce ar fi bine să se facă) o școală pentru învățătura copiilor, cum iaste la Cămpulungu, căci iaste mai în lături.

Deci, avîndu eu un loc în oraș în Cămpulungu, care l-am cumpărat de la Stroe vornicul, eu l-am închinat și l-am dat să fie de treabă școalei, să se facă școală pre dînsul și nimenea să nu mai aibă treabă cu acel loc, ci să fie al școlii stătător, de moșie și noao pomeană. Și mărturie toți boiarii căți se-au întâmplat cari își vor pune iscăliturile mai jos.

Și pentru mai adeverită credinți pusumi-am pecetea și iscălitura mai josu, ca să se creazî.

* Deschidem cu acest număr o rubrică de documente din istoria învățământului românesc. Vom publica unele documente care vor fi incluse în *Culegerea de documente școlare* pregătită de Institutul de științe pedagogice.

*Și am scris eu Mușat din Bucșani, la Enișar.*

Ghenarie 8 *zile, anul* 7177 (1699)

(L. P.)

Radul Năsturel logofăt
(Urmează iscăliturile a 22 de boieri)
Arh. Stat. Buc., M.rea Cotroceni, LIX/17
Orig. rom. hîrtie. Pecete inelară aplicată în tuș negru.

## DOCUMENTE DIN ISTORIA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ROMÂNESC

*10 iulie 1840 București*

*Petrache Poenaru, directorul Eforiei Școalelor, cere Eforiei permisiunea să cheme în țară, la catedra de filozofie a școlii naționale din București, pe Timotei Cipariu, profesor la Blaj*

Cinstitei Eforii a Școalelor naționale,

Este cunoscut c. Eforii că catedra de filosofie se află încă vacantă, cu toate că în toți anii s-a trecut în budget cu nadejdea că se va putea înființa în curgerea anului.

Adevărat că din partea c. Eforii a fost totdeauna îngrijire de a se îndeplini această catedră, dar neputîndu-se găsi dintre rumâni cu destoinicie pentru această slujbă vre o altă persoană, afară de cadrul profesorilor de acum, care se află prea ocupați cu alte îndeletniciri, a rămas pînă acum acest ram al învățătu rilor colegiale fără profesor, și reputația acestui așezămînt pătimește pentru lipsa acestei catedre, a căreia trebuință este simțită de obștească dorință.

Din norocire se ivește acum o persoană care se vede a avea calititile cerute pentru profesor de această știință. Acesta este dl. Țipari, care acum se află profesor de limbile orientale la Blaj.

Fiu al acestei țări, unde părinții săi au fost născuți, dl. Țipari dorește a sluji mai de aproape neamul românesc și înfocat de această rîvnă se recomandă C<institei> Eforii pentru catedra vacantă.

Suptsemnatul a avut prilej a cunoaște pe dl. Țipari în persoană : sînt acum doi ani numitul trecuse pentru preumblare într-această țară, în vremea vacanției școalelor din Ardeal și din relațiile ce am avut cu dînsul de atunci, mă încumet a încredința cu acesta, despre științele sale ar fi destoinic a ocupa catedra de filosofie.

Încredințat că C. Eforie nu voiește a se mai prelungi vacanța aceștii catedre, suptînsemnatul plecat propune ca, de va judeca de cuviință a primi recomandarea d.lui Țipari să binevoiască a i se da împuternicire să scrie numitului profesor ca să vie îndată aici spre a începe, la deschiderea viitoare a școalelor, darea învățăturii de filosofie, supt numire de o camdată numai de supleant, în cercare de un an potrivit cu coprinderea regulamentului școalelor, avînd leafa hotărîtă pentru această catedră lei cinci sute pe lună.

*P. POENARU*

*Original*

Arhivele Statului București
fond Ministerul Cultelor și Instrucțiunei publice
Țara Românească, ds. 6056/1838, f. 138,141

Transcris :

*ILIE POPESCU—TEIUȘAN, GH. PÎRNUȚĂ*

# Contribuții la definirea obiectului pedagogiei

De cîteva decenii pedagogia este arena unor vii dispute. Cele mai multe sînt purtate în jurul caracterului său științific și, legat de acesta, în jurul obiectului de cercetare. Pentru a-și justifica dreptul la existență, pedagogia, ca oricare altă știință, trebuie să aibă un obiect specific care să nu intre (sub același raport) în sfera de acțiune a altor discipline. A apărut, deci, firesc întrebarea: care este obiectul de studiu al pedagogiei?

Aruncînd o privire sintetică asupra literaturii pedagogice care se ocupă de asemenea probleme, pentru întrebarea formulată găsim mai multe răspunsuri (lăsînd la o parte acele teorii care negau faptul că pedagogia are un obiect specific, care căutau să o subordoneze biologiei, psihologiei, sau sociologiei. Falsitatea lor a fost demonstrată atît teoretic, cît și practic). Fără pretenția de a epuiza enumerarea lor, ne oprim asupra celor mai curente (de altfel și cele mai suportante). Astfel, ca obiect al pedagogiei apar: *educația, educația copilului, educația tinerei generații, procesul de formare a omului, procesul de formare a omului ca om.*

Privind comparativ rezolvările care s-au dat acestei probleme, constatăm cu ușurință polarizarea lor la două „extreme": 1) obiectul pedagogiei îl constituie educația; 2) obiectul pedagogiei îl constituie formarea omului (celelalte diferențe și determinări le vom analiza ulterior).

Evident, nu avem două pedagogii, una avînd ca obiect educația, iar cealaltă formarea omului. Avem o singură pedagogie cu un singur obiect, care se poate transforma, iar pedagogia la fel. Așadar, prin emiterea unor ipoteze privitoare la obiectul pedagogiei, noi căutăm obiectul unic, iar nicidecum nu dedublăm pedagogia. Înseamnă deci că una din cele două ipoteze (în cazul că sînt diferite calitativ) trebuie să cadă în favoarea celeilalte, sau a alteia în afara lor. Iar alegerea între ele nu o facem noi, ci practica. Rolul nostru este de a descifra această practică, tendința ei.

Greutatea principală pe care o întîmpinăm într-o analiză a situației de fapt derivă din neclaritatea și neconturarea precisă a noțiunilor în circulația curentă și chiar în dicționare sau în lucrări științifice de specialitate. Dacă extragem și punem față în față accepțiunile date educației în principalele dicționare de la noi, constatăm că, sub raportul sferei și al conținutului, ele nu coincid decît parțial.

Nici noțiunea de *formare* nu circulă cu sensuri și înțelesuri clare. Din punct de vedere gramatical, *formare* este infinitivul substantivizat al verbului *a forma*; de aceea, cînd analizăm noțiunea de *formare*, trebuie să pornim de la acțiunea de *a forma* (pe de o parte) și de la

categoria filozofică de *formă* (pe de altă parte). În *Dicționarul limbii române moderne*, în dreptul verbului *a forma* găsim patru sensuri, dintre care numai două interesează problema noastră și anume: „1) a da ființă și formă unui lucru, a face; reflexiv: a lua ființă, a lua naștere; 2) a educa, a crește" [1], iar în dreptul substantivului *formare* patru sensuri dintre care tot numai două ne interesează: „1) Acțiune de a (se) forma și rezultatul ei;... 2) Pregătire, instruire, educare" [2].

Să vedem acum la care din aceste înțelesuri s-ar putea referi cei care susțin că obiectul pedagogiei este procesul de formare a omului. *.

La primul sens nu se pot referi, sau chiar dacă se referă este greșit. Pedagogia nu studiază (și nu a studiat niciodată) procesul prin care se dă ființă omului și nici procesul prin care ia ființă, se naște (apare) omul. Din punct de vedere filogenetic, omul îl avem deja format, iar procesul de formare a lui a trecut de mult (cel puțin pe planeta noastră). Sub raport ontogenetic nici nu putem vorbi despre formarea omului, ci despre diferite stadii ale evoluției lui de la naștere la maturitate. Educatorului noi nu-i cerem să formeze omul, căci i-l dăm deja format (copilul este om, iar nu altă specie), cel mult îi putem cere să-l perfecționeze pînă la un anumit grad, în raport cu cerințele societății și cu potențele sale native sau dobîndite.

Dacă se referă la al doilea sens, în care formarea omului are același înțeles cu educația *, atunci ne aflăm în fața unei tautologii, iar problema dacă obiectul pedagogiei este educația sau formarea omului devine o pseudoproblemă.

Problema rămîne totuși, dar nu în forma în care a fost pusă. Obiectul pedagogiei nu poate fi procesul de formare a omului, dar ar putea fi procesul de formare a unui *anumit tip* de om (fixat ca ideal de către societate), sau — cum se exprimă plastic prof. dr. docent Stanciu Stoian — „procesul de formare a omului ca om [3] (n.a., C.R.). Problema ne apare deci în următoarea formă: obiectul pedagogiei este *educația, procesul de formare a unui anumit tip de om* sau *altceva* (care poate să nu fie negarea totală a celor două, ci includerea lor ca elemente structurale)?

Să analizăm cele două ipoteze în definirea obiectului: educația și procesul de formare a unui anumit tip de om. Opinia noastră este că educația, în felul în care apare definită în dicționare sau într-o serie de lucrări științifice, nu poate forma singură obiectul pedagogiei. De ce acest lucru?

Știm că un anumit tip de om este rezultatul acțiunii concomitente și succesive a mai multor cauze: cauze externe și cauze interne. Cauzele externe acționează prin cele interne, care în acest caz joacă rolul de condiții. Cauzele externe se refractă prin condițiile interne într-o direcție sau alta, dar aceste direcții nu conduc în afara fenomenului supus influenței, acțiunii, ci se întorc în el însuși. Fenomenul supus influenței se dezvoltă (se formează într-o di-

---

[1] *Dicționarul limbii române moderne*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1958, p. 313.

[2] *Idem*, p. 313.

* Într-o astfel de definire a obiectului pedagogiei s-ar părea că se resimte întrucîtva influența literaturii pedagogice germane, din care *Bildung* a fost tradus la noi oarecum inexact prin *formare*.

* În manualul de pedagogie redactat de colectivul de la Cluj, educația — lato sensu — este considerată identică cu formarea: „Educația în sens larg cuprinde întregul proces de formare a tinerei generații".

[3] Stanciu Stoian, *Despre obiectul pedagogiei*, în „Analele Universității C. I. Parhon", seria Științe sociale nr. 17, 1960, p. 129.

recție determinată datorită cauzelor exterioare, dar se și autodezvoltă datorită cauzelor interioare. Am avea următoarea relație :

— influență — influențat ;
— ceea ce dă formă — ceea ce ia formă ;
— ceea ce educă, ceea ce se educă.

Obiectul pedagogiei ar trebui să fie tocmai această relație, acest fenomen de relație. Dacă acest fenomen de relație îl denumim educație, atunci într-adevăr obiectul pedagogiei este educația, iar dacă îl denumim proces de formare, atunci obiectul pedagogiei este acest proces de formare. Dar lucrurile nu stau așa, căci prin educație se înțelege mai mult primul suport al relației, iar prin proces de formare mai mult al doilea suport. Dacă introducem noțiunea de „scop", ne convingem ușor de acest lucru. Spunem că educația are ca scop să formeze un anumit tip de om. Deci educația tinde către un model, către o anumită realizare. Este evident în relația de mai sus numai primul termen, prima entitate, tinde către model, are cu alte cuvinte un scop. Nu putem vorbi de scopul relației sau de scopul influențatului (chiar dacă putem vorbi, nu vorbim în acest sens), ci de scopul activității omului (ca influență) și numai al celei conștiente. Nu numai atît. Scopul îl atribuim numai acelei activități care este îndreptată conștient spre formarea unui anumit tip de om (sînt și elemente care influențează în direcția scopului, dar nu-și propun acest lucru). Apoi, se vorbește despre obiectul educației : copilul, tînărul sau adultul. Și în acest caz este evident că obiect nu poate avea decît primul termen al relației, adică activitatea omului care-și propune să influențeze. Se vede deci clar că prin educație se înțelege (științific) primul termen al relației și credem că nu e greșit dacă înțelegem în continuare același lucru. Însă concluzia este că educația nu poate fi și nici nu este ea singură obiect al pedagogiei.

Dacă luăm, pe de altă parte, procesul de formare, constatăm că prin el nu prea putem înțelege primul termen. Influența (în parte) a ceea ce dă formă are un scop, tinde către formarea unui anumit om. Am putea oare spune că scopul procesului de formare este formarea unui anumit tip de om (care este tot procesul)? Prin procesul de formare a unui anumit tip de om putem înțelege cel de-al doilea termen al relației și acesta este de fapt înțelesul lui cel mai curent. Dacă adoptăm o asemenea denumire, nu avem nici o încurcătură de terminologie, căci atunci am putea spune că scopul educației (al primului termen) este formarea unui anumit tip de om, adică scopul primului termen poate fi cel de-al doilea termen într-unul din stadiile înalte ale evoluției sale. În această accepțiune, procesul de formare accentuează mai mult automișcarea (omul se formează către... — reflexiv —, pe cînd primul termen formează).

Educația însă nu epuizează primul termen. Dacă ea tinde către un scop, atunci numaidecît aceste influențe trebuie să aibă un caracter conștient în direcția formării unui anumit tip de om. (Caracterul sistematic sau nesistematic nu pare a fi un element esențial în definirea educației. De multe ori în familie educația nu este sistematică ; părinții își educă copiii cînd au prilejul și totuși acțiunea lor este educație.) În afară de educație, asupra omului se exercită și alte influențe : naturale sau sociale, neconștiente sau conștiente (conștiente, dar nu în direcția formării, fără a-și propune acest lucru ; de exemplu : un muncitor obține rezultate bune și este evidențiat ; fapta lui este conștientă, are ca scop creșterea producției, dar această faptă influențează și pe ceilalți colegi, deși nu pentru aceasta el o face. (Exemplul influențează în bine sau în

rău și atunci cînd nu-și propune acest lucru.) Avem de asemenea entități care sînt numai virtual influențe educative. O piesă de teatru jucată pe o scenă, într-o sală goală, poate să influențeze, dar nu are pe cine. Acest gen de influențe sînt educative numai cînd sînt în acțiune, numai cînd omul se află în raza lor de acțiune (în înțelesul de participare activă, căci într-o sală de teatru poți foarte bine să și dormi sau să nu fii atent).

Noi am propune ca primul termen al relației să-l denumim *influențe formative*, în care să distingem: 1. *educația* = acele influențe care sînt interpretate conștient spre formarea unui anumit tip de om; 2) *influențele non educative* (sau *influențele formative spontane*) = restul influențelor în afară de educație care, deși nu au ca scop direct să înrîurească evoluția omului, o înrîuresc totuși. (În raport cu scopul educației aceste influențe pot fi și deformative.)

În privința celui de-al doilea termen al relației amintite, considerăm că termenul *se formează* într-unul din sensurile sale — și anume în cel pe care trebuie să-l luăm aici — este echivalent cu *se dezvoltă* ca dovadă că și în dicționare apare acest lucru [4]. Dezvoltarea presupune sensul ascendent al mișcării, după cum formarea presupune sensul ascendent al mișcării spre realizarea unei anumite forme, altfel nu am vorbi de formare, ci de deformare. După cum o plantă în putrefacție, deși este mișcare, nu reprezintă dezvoltare, tot așa și un om în deformare nu reprezintă dezvoltare, ci în cel mai bun caz maturizare. Unul din stadiile dezvoltării poate să coincidă cu scopul (zicem poate, fiindcă există și cazuri cînd dezvoltarea nu ajunge la scop, după cum există și cazuri cînd dezvoltarea, ajungînd la scop, trece prin el, continuîndu-se și depășindu-l). Chiar și astăzi scopul educației comuniste îl formulăm ca fiind *dezvoltarea* multilaterală a personalității în vederea participării active și conștiente la opera de construire a socialismului și comunismului. Dacă așa stau lucrurile, de ce nu i-am zice celui de-al doilea termen pe nume: *dezvoltarea omului*. Așadar, cei doi termeni sînt: *influențele formative* și *dezvoltarea omului*.

Indiferent cum denumim acești termeni ai relației — să-i zicem primului „X", celui de-al doilea Y, iar scopului S — pedagogia trebuie să studieze relația dintre X și Y, dintre influențele formative și dezvoltarea omului, dar nu oricum, ci într-un mod determinat de natura și de conținutul scopului, și anume: pedagogia trebuie să precizeze cum trebuie să fie X, pentru ca Y să ia valori din linia ascendentă spre scop (S); sau ce valori trebuie să ia X, pentru ca Y să ajungă în unul din momentele sale identice cu S (este vorba de o identitate abstractă și relativă); sau ce formă trebuie să aibă relația, pentru ca Y să se afle pe linia scopului sau identic cu el. (În ultima analiză Y este o funcție de X. Chiar condițiile interioare, native, sînt în ultima instanță rezultatul unor influențe formative mai îndepărtate.)

În urma celor arătate, am putea încerca o definire (sub formă de ipoteză) a pedagogiei și a obiectului ei: *pedagogia este știința care studiază relația dintre influențele formative și dezvoltarea omului, cu scopul de a descoperi legile formării unui anumit tip de om.* Dacă această relație o denumim proces de formare, atunci putem spune că *pedagogia este știința care studiază procesul de formare a unui anumit tip de om.*

Formarea omului, în general, nu poate forma obiectul pedagogiei nici ca proces, nici ca rezultat (stadiul final al procesului). Formarea omului în general,

[4] Florin Marcu și Constantin Maneca, *Dicționar de neologisme*, Editura științifică, București, 1961, p. 266.

ca proces, am arătat deja că de fapt nici nu există. Ca termen, formarea omului lasă oarecum în afară noțiunea de *scop*, pe care educația și procesul de formare a unui anumit tip de om o cuprind. A spune, pe de altă parte, că obiectul pedagogiei este formarea omului în înțelesul de stadiul final al procesului de formare, sau (ceea ce este același lucru) în înțelesul de moment al discontinuității între formare și deformare, înseamnă a afirma că obiectul pedagogiei este scopul educației. Dar un obiect al unei științe nu poate fi realitatea desemnată de scop, ci realitatea în evoluție spre scop. Realitatea, în involuție dinspre scop spre negarea lui (nu totală, ci parțială, sub diferite laturi), o studiem nu cu scopul de a stabili legile negării lui, ci de a stabili legile împiedicării, frînării negării, legile prin care noi putem menține pe om cît mai aproape de punctul suprem al ascensiunii sale, de perioada optimă de muncă și creație, de perioada optimă a activității transformatoare a naturii și a lui însuși.

Definind obiectul pedagogiei ca fiind relația dintre influențele formative și dezvoltarea omului sau procesului formării unui anumit tip de om, fenomenul pedagogic nu ne mai apare izolat, ca fiind complet diferit de celelalte fenomene. Fenomenul pedagogic nu este nici lucru (în înțeles filozofic), nici proprietate, ci relație. Pe de altă parte, noua definiție consfințește o situație reală a practicii sociale, în care influențele formative acționează și au efect asupra tuturor vîrstelor omului, nu numai în vîrsta tinereții. Definiția arată totodată că în procesul de formare a unui anumit tip de om trebuie avute în vedere (bineînțeles în grade diferite) toate influențele care se resfrîng și înrîuresc dezvoltarea omului. „În mod ideal, arată J. D. Bernal, ea (pedagogia, n. a.) ar trebui să cuprindă întregul proces de formare — din leagăn pînă la mormînt — prin care ființele omenești se adaptează la societatea în care trăiesc și să ofere mijloacele prin care oamenii pot învăța s-o folosească cît mai bine și s-o modifice" [5].

★

Cînd spunem că pedagogia studiază totalitatea influențelor, nu înseamnă prin aceasta că ea studiază fiecare influență în parte. În acțiunea lor asupra omului, aceste influențe se structurează în complexe. În dezvoltarea omului, de fapt nici nu avem de-a face cu influențe izolate. Am putea considera, de exemplu, influențele neorganizate un anumit complex, cele organizate un alt complex. Apoi, complexele de influențe puse în funcțiune conștient și organizat de către alții (educația), complexele de influențe puse în funcțiune de eul propriu (autoeducația), sau complexele de influențe puse în funcțiune de natură etc. Aceste complexe, precum și altele, se pot la rîndul lor diversifica, formînd complexe mai mici, sau invers, se pot grupa, formînd complexe mai mari. Aceste complexe acționează asupra omului ca un întreg care are asupra dezvoltării lui pondere diferită. Această pondere este diferită atît datorită naturii proprii și a complexelor, cît și datorită naturii celui asupra căruia acționează. La fel, poate fi diferită în funcție de momentul spațial sau temporal în care activează etc., cu alte cuvinte și în funcție de condițiile în care acționează. Pedagogia are rolul de a delimita (relativ) aceste complexe de influențe, apoi de a stabili ponderea lor asupra dezvoltării sau asupra formării unui anumit tip de om (deja unul din complexe — educația — este oarecum precizat ca structură și ca pondere).

---

[5] J. D. Bernal, *Știința în istoria societății*, Editura politică, București, 1964, p. 825.

În raport cu scopul, totalitatea influențelor o putem împărți dihotonic în: 1) influențe care acționează în acord cu scopul și 2) influențe care acționează în dezacord cu scopul. Dacă ponderea primelor este mai mare, avem fenomenul mersului spre scop, iar invers: fenomenul depărtării de scop. În societatea socialistă preponderența celor din categoria a doua este întîmplătoare, accidentală (în raport cu individul) și aceasta datorită muncii conștiente de înlăturare a lor. Cînd vorbim de preponderența unor influențe, presupunem (se înțelege) că au și efect, sînt receptate, găsesc teren propice în condițiile interne. Există și situația în care influențele sînt preponderente, dar omul nu le receptează, rezistă, este refractar față de ele. Sarcina educatorului este de a promova influențele ce acționează în acord cu scopul și de a înlătura pe celelalte. Pentru asigurarea mersului spre scop este suficientă ori înlăturarea influențelor ce acționează în dezacord cu scopul, ori suprimarea condițiilor în care ele pot acționa. Înlăturarea ambelor constituie însă o garanție sigură și trainică.

În studiul acestor influențe, cît și în al celorlalte fenomene pedagogice, trebuie numaidecît să introducem noțiunea de *posibilitate*. Investigînd fenomenele pedagogice, noi urmărim în primul rînd descoperirea legilor. Aceste legi au însă un caracter stochastic, probabilist. Caracterul probabilist al legilor pedagogiei nu este însă imprimat de orientarea fenomenelor spre scop. „Elementul aleatoriu, cum bine precizează E. Fischbein, nu-i este conferit acestuia, cum s-ar putea crede la prima impresie, de libertatea de acțiune a omului, ci ca în toate celelalte domenii, de infinitatea parametrilor în cauză" [6].

[6] E. Fischbein, *Previziunea în psihologie*, în volumul *Despre previziunea științifică*, Editura științifică, București, 1965, p. 132.

În ultimul timp, procesul apariției disciplinelor noi (în special a disciplinelor limitrofe, de graniță) a determinat și apariția unor noi metode de cercetare. Aceste metode au un anumit grad de generalitate, care le fac să fie aplicabile în mai multe discipline, inclusiv în pedagogie. Așa, de exemplu, pe plan cibernetic s-a stabilit că sistemele de comandă și control* pot comporta două modalități de investigare: una „macroscopică" și una „microscopică". Investigarea macroscopică (integrală) se aplică acelor sisteme în care structura interioară și interdependențele complexe ale elementelor constitutive nu se cunosc (sau se cunosc insuficient). În acest caz, ceea ce rămîne accesibil observației și acțiunii experimentale este ceea ce denumim în limbaj cibernetic polii sistemului: „intrarea" (prin care pătrunde în sistem informația din lumea exterioară) și „ieșirea" (prin care sistemul reacționează în acord cu structura sa internă și cu calitatea și cantitatea informației).

William Ross Ashby a denumit sugestiv acest tip de probleme „cutie neagră" (Black box)[7]. Studiind amănunțit polii sistemului, fluxurile de informație, modalitatea codificării, precum și funcțiunile finale ale dispozitivului de comandă și control, cercetătorul poate deriva concluzii cu grad sporit de exactitate cu privire la structura și la funcționarea întregului sistem, precum și cu privire la structura și la funcționarea interiorului „cutiei negre". Așadar, macrotratarea nu trebuie considerată o metodă primitivă, ci doar inițială. Aplicarea ei creează premisele celeilalte, a

* Și fenomenele pedagogice pot fi considerate, dintr-un anumit punct de vedere, sisteme de comandă și control.

[7] Vezi William Ross Ashby, *Introduction to cybernetics*, Chapman and Hall, London, 1956.

microtratării. Tratarea microscopică este o tratare analitică, diferențiată. Ea presupune existența unui minimum de informații cu privire la structura internă a sistemului. În comparație cu macrotratarea, tratarea microscopică face posibilă lărgirea cîmpului de cercetare, realizarea unei penetrații mai adînci în interiorul sistemului.

În cadrul pedagogiei, în stadiul actual al cercetărilor nu putem spune că am ajuns la o tratare microscopică (sau la o microtratare) a tuturor fenomenelor pedagogice. „Cutia" condițiilor interne (psihologice în special) prezintă încă un anumit grad de obscuritate. Aceasta nu constituie însă un argument în favoarea tezei că în stadiul actual descoperirea legilor pedagogice este imposibilă. Putem aplica macrotratarea și această metodă, aplicată just, ne poate furniza concluzii certe cu privire la existența unui raport constant între o anumită „intrare" (mijloc, metodă etc.) și o anumită „ieșire" (rezultate corespunzător scopului).

În pedagogie, fără a aștepta cunoașterea intimă a modului în care o acțiune exterioară se refractă prin condițiile interioare, putem găsi metode specifice pentru a obține un rezultat determinat, conform sau identic cu scopul. Această macrotratare trebuie totuși bine înțeleasă, nu în sensul behaviorist al neglijării condițiilor interne. Ea le presupune, dar în mod global, nediferențiat, ca un conglomerat indescifrabil. Pe de altă parte, practic vorbind, nu avem decît stări intermediare între macrotratare și microtratare, mai apropiate de una sau de alta. În „cutia" condițiilor interne pătrunde astăzi tot mai multă lumină. Avem dreptul de a aplica macrotratarea numai atît timp cît nu cunoaștem (expresia „nu cunoaștem" nu trebuie înțeleasă în sens de lacună a cunoștințelor noastre) aceste condiții interioare, dar din moment ce ele sînt cunoscute (relativ) sîntem obligați să le luăm în considerație. Și nu numai atît. În măsura în care descifrarea condițiilor interne devine utilă în descoperirea unor legi pedagogice, pedagogia nu trebuie să aștepte descifrarea lor de către alte discipline, ci să întreprindă ea însăși un proces de descifrare a lor.

Legat de noua definire a obiectului pedagogiei, se mai pun și alte probleme. Adoptarea unei noi concepții presupune o modificare cantitativă și (sau) calitativă în terminologia existentă și corelarea ei cu terminologia nou introdusă. După cum am văzut, în concepția noastră au apărut două noțiuni mai importante: „procesul de formare a unui anumit tip de om" și „influențele formative". Am arătat deja că adoptăm prima noțiune numai în cazul cînd prin ea înțelegem relația dintre influențele formative și dezvoltarea omului (este vorba de o dezvoltare sub raport autogenetic). Ea este noțiunea cea mai generală a pedagogiei, în sfera căreia se includ toate celelalte. Influențele formative constituie primul termen al relației și includ în ele și educația. Am arătat că educația (lato sensu) — o parte a sistemului de influențe (metode) potențiale sau în acțiune — urmărește un anumit scop; realizarea unui anumit tip de om. Ea urmărește, dar omul nu se formează numai datorită ei, ci datorită întregului sistem de influențe, datorită interferențelor complexe din cadrul procesului integral de formare a omului determinat.

Noi considerăm că — în cazul limbii noastre — adoptarea termenului *educație* cu dublu înțeles și fără nici o altă determinare produce confuzie și neclaritate pe multe planuri. Mereu sîntem nevoiți să facem precizarea: lato sensu, stricto

sensu. Pentru evitarea acestei situații, propunem (cum deja există, dar nu în toate cazurile) înlocuirea termenului *educație* (lato sensu) cu termenul „proces instructiv-educativ". Termenul *educație* să-l preluăm în accepțiunea în care circulă în popor: formarea și cultivarea sentimentelor morale și estetice. În rest, chiar dacă mai folosim termenul *educație*, îl și determinăm (educație fizică, educație politehnică etc.).

Pentru diferențierea educației de instrucție trebuie pornit, credem, de la conștiință. Atît educația, cît și instrucția urmăresc cultivarea conștiinței. Conștiința apare însă în două ipostaze: cunoaștere și atitudine[8]. Instrucția este cultivarea conștiinței în sens de cunoaștere, iar educația este cultivarea conștiinței ca atitudine. Cunoașterea nu epuizează conștiința[9], nici conștiința psihicul, nici psihicul entitatea *om*. Omul mai are și un aspect fizic, biologic, structural sau funcțional. Ca atare, deci, nici educația plus instrucția nu epuizează procesul de formare a unui anumit tip de om.

O altă precizare trebuie făcută în legătură cu autoeducația și autoinstruirea (în general autocultivarea sau autoformarea într-o anumită direcție). Cînd influența cuprinde preponderent elemente externe, vorbim de formare, educație, instrucție etc., cînd cuprinde preponderent elemente interne, vorbim de autoformare, autoeducație etc. Cînd cel care-și propune să formeze și cel care formează sînt entități distincte, avem proces de formare, iar invers, de autoformare. Dar există și posibilitatea ca ambii termeni ai relației să-și propună a influența. Dacă sensul, direcția celor două influențe coincid, procesul formării într-o anumită direcție se accelerează. Pe de altă parte, autoformarea are valoare socială în măsura în care scopul său coincide cu scopul societății. În acest caz ea este stimulată și oarecum asimilată de procesul formării imprimat de societate.

Autoformarea, autoeducația etc. intervin mai tîrziu ca formarea sau ca educația, instrucția (formarea prin alții) etc.; ele intervin după ce procesul formării și-a exercitat influența maximă și-l ridică oarecum pe om deasupra ei. Autoeducația, autoformarea poartă de cele mai multe ori amprenta educației, a procesului de formare. Influența externă nu are efect instantaneu, ci de cele mai multe ori tardiv. Un om acționează asupra sa pe baza unui caracter, a unei voințe sau gîndiri care sînt ale lui, dar nu el singur și le-a format. Putem spune, așadar, că procesul de autoformare este un efect prelungit al procesului de formare, o continuare a lui și o îmbinare cu dînsul. Preponderentă rămîne influența externă. Cînd omul se autoformea-

---

[8] Vezi, printre altele, A. N. Leontiev, *Probleme psihologice ale atitudinii conștiente în învățare*, în volumul *Probleme de psihologia înțelegerii*, sub redacția lui A. A. Smirnov, Editura de stat pentru literatură științifică și didactică, București, 1951. (La pagina 6, A. N. Leontiev arată: „Ea «conștiința — n.a.» trebuie înțeleasă nu numai ca o cunoaștere, ci și ca o atitudine, ca o orientare într-o anumită direcție".

[9] Diferit de A. N. Leontiev, H. Wallon și S. L. Rubinstein par a nu fi de acord cu această aserțiune. „Conștiința — arată H. Wallon — este prin natura ei cunoaștere" (vezi H. Wallon, *De la act la gîndire*, Editura științifică, București, 1964, p. 51). La rîndul său S. L. Rubinstein afirmă: „Pe plan psihologic, conștiința apare în mod real, înainte de toate, ca proces de reflectare conștientă de către om a lumii înconjurătoare și a lui însuși... Ca produs, conștiința este cunoaștere care funcționează în procesul reflectării conștiente a realității". (Vezi S. L. Rubinstein, *Existență și conștiință*, Editura științifică, București, 1962, p. 306, 307).

ză într-o direcție, nu se influențează absolut singur pe sine, ci — de fapt — el nu face decît să se încadreze singur în influențele externe. Absența unei influențe este ea însăși influență [10], (ești influențat de absența influenței). Absența este o negație determinată. Înlăturînd o influență, facem loc alteia, adesea contrară ei.

★

Sintetizînd și concentrînd cele arătate pînă acum, esența tezei noastre se reduce la următoarele:

*Obiectul pedagogiei* este o realitate dinamică, în plină dezvoltare. Acest caracter este imprimat și domeniului care reflectă această realitate. De aceea, definirea obiectului pedagogiei este o problemă permanentă, în sensul că mereu trebuie acordată cu cerințele practicii.

În condițiile actuale, pedagogia este știința care studiază relația dintre influențele formative și dezvoltarea omului, cu scopul de a descoperi legile formării unui anumit tip de om. Dacă această relație o denumim proces de formare, atunci putem spune că pedagogia este știința care studiază procesul de formare a unui anumit tip de om *.

În raport cu obiectul cercetării, pedagogia are următoarele *sarcini* de bază:

— să analizeze cerințele practicii și să determine conținutul precis al scopului procesului instructiv-educativ;

— să determine liniile dezvoltării care duc și care nu duc spre scop, spre diferite etape ale lui;

— să arate eficiența străbaterii unei linii în comparație cu alta;

— să se găsească acțiunile (metodele pedagogice) care influențează și determină mersul pe o linie sau alta, în special metodele care determină mersul pe linia cea mai eficientă și cea mai frecvent accesibilă;

— legat de această din urmă sarcină, să determine condițiile (interne — în special particularitățile de vîrstă — și externe — în special ambianța acțiunii) în care o acțiune influențează dezvoltarea, în ce direcție, în ce grad;

— să determine structura complexă a procesului prin care omul ia o anumită formă;

— să indice căile practice de organizare și desfășurare a procesului ce duce la formarea omului cerut de societate, căile de ridicare a omului pe treptele cele mai înalte ale civilizației.

În contextul general al problemelor teoretice ale pedagogiei, problema obiectului de cercetare este o problemă capitală. Abordarea ei trebuie întreprinsă în legătură strînsă cu toate celelalte. Fără a neglija cercetarea experimentală, noi considerăm că în etapa actuală problemele teoretice ar trebui să ne preocupe în mai mare măsură decît în trecut. Să luptăm ca și în domeniul pedagogiei să realizăm imperativul categoric al partidului: îmbinarea armonioasă a cercetării fundamentale cu cea aplicativă.

*Prof. CONSTANTIN RUSU*

---

[10] Sub raport fiziologic, I. P. Pavlov a explicat deja fundamentul acestor fenomene (Vezi I. P. Pavlov, *Experiența de douăzeci de ani*, Editura Academiei R.P.R., București, 1953; I. P. Pavlov, *Prelegeri despre activitatea emisferelor cerebrale*, Editura Academiei R.P.R., București, 1951).

* Unii pedagogi desemnează acest tip de om prin termenul „personalitate". Noțiunea de „personalitate" capătă conținut concret în funcție de coordonatele care o fixează. Acceptînd termenul, pedagogia ne apare ca fiind știința care studiază procesul de formare a personalității umane.

# Formarea unor deprinderi practice la elevii clasei a V-a*

În articolul de față sînt abordate unele aspecte privind activitățile practice ale elevilor în atelierul de tîmplărie. Prin activitatea desfășurată în atelier se urmărește înarmarea elevilor cu cunoașterea proprietăților materialului (lemnul), familiarizarea cu principiile construcției și ale utilizării uneltelor de muncă destinate prelucrării acestuia. De asemenea, prin exercițiile legate de confecționarea diferitelor obiecte, elevii își formează o serie de priceperi și deprinderi practice, ca: *priceperea de a face schița obiectului pe caiet și de a o trasa apoi pe materialul din care se va confecționa obiectul* (placaj, scîndură); *deprinderea de a folosi instrumentele de măsurat și control* (metrul, echerul etc.); *deprinderea de a folosi în mod adecvat uneltele de prelucrare a lemnului: de a tăia corect cu ferăstrăul, de a netezi și îndrepta cu rindeaua, de a găuri cu burghiul, de a scobi cu dalta și de a fasona cu rașpelul sau cu pila etc.*

Alături de aceste priceperi și deprinderi practice specifice lucrărilor de tîmplărie, elevii își pot forma și o serie de priceperi și deprinderi proprii oricărei munci, cum ar fi: *priceperea de a stabili succesiunea logică a operațiilor și a fazelor operațiilor de muncă în conformitate cu scopul propus; deprinderea de a respecta poziția corectă în timpul lucrului, de a lucra în ritm egal; deprinderea de a folosi cu economie materialul și de a menține sculele în stare bună; priceperea de a munci cu precizie; priceperea de a organiza judicios locul de muncă și de a întreține ordinea și curățenia la locul de muncă etc.*

Din acest complex de deprinderi care se formează la elevi prin intermediul lucrărilor de tîmplărie, în cercetare ne-am oprit în mod special la formarea deprinderii de tăiere cu ferăstrăul.

În acest sens, obiectivul principal al studiului nostru a fost analiza modului de formare a acestei deprinderi la elevii din clasa a V-a și, derivat din aceasta, stabilirea pe baza datelor obținute în urma cercetării a cîtorva indicații metodice privind optimizarea procesului de formare a deprinderii de tăiere cu ferăstrăul.

Cercetarea s-a efectuat cu o grupă experimentală de 16 elevi din clasa a V-a A, de la Liceul „Ady-Șincai" din Cluj și cu o grupă de control de la același liceu, din clasa a V-a C.

Ca metode și procedee s-au utilizat: *observația, convorbirea, analiza produselor activității, introducerea unui model experimental, aplicarea unor probe practice.* Prin introducerea modelului experimental, *cercetarea a îmbrăcat forma unui experiment pedagogic.*

Analiza nivelului de dezvoltare a deprinderii s-a făcut, pe de o parte, prin observarea și înregistrarea modului de execuție a operației și cronometrarea timpului de execuție, iar pe de altă parte, prin analiza produselor activității. Datele înregistrării execuției* s-au trecut pe fișe speciale de înregistrare (vezi anexele 1, 2 și 3).

*Prezentarea și interpretarea rezultatelor obținute.* Aplicarea metodicii de cercetare ne-a furnizat date referitoare la

---

* Cercetarea s-a efectuat sub îndrumarea științifică a conducerii Catedrei de pedagogie-psihologie (prof. dr. docent Anatolie Chircev) a Institutului pedagogic de 3 ani din Cluj.

* Drept criteriu pentru tăierea corectă s-au luat regulile cuprinse în manualul de tîmplărie pentru clasa a V-a.

*timpul*, la *ritmul* și la *modul* de efectuare a operației de tăiere cu ferăstrăul, pe toată durata cercetării.

Datele cifrice atestă că la începutul anului școlar (proba I) componentele auxiliare (fixarea scîndurii în tejghea, verificarea uneltei, poziția la lucru, efectuarea șănțulețului și controlul final) au fost realizate de către elevi la niveluri diferite, iar alte componente nu au fost efectuate corect de către majoritatea elevilor. Acest fenomen se explică prin lipsa de cunoștințe și de experiență practică a elevilor. Fixarea scîndurii de tejghea s-a realizat într-o proporție mai mare (68,75%), datorită faptului că această componentă pregătitoare a operației condiționează cu necesitate posibilitatea tăierii.

În ceea ce privește operația propriu-zisă, un singur elev nu a reușit să taie, iar restul elevilor au executat tăietura incorect sau parțial corect. Aceasta ne dovedește că elevii stăpînesc relativ puțin operația de tăiere cu ferăstrăul. Tăieturile efectuate de elevi la începutul anului se caracterizează prin necunoașterea regulilor corecte de tăiere și anume: nu taie pe toată pînza ferăstrăului, nu duc ferăstrăul paralel cu marginea tejghelei, nu respectă direcția, nu taie pe linia trasată etc. Cercetarea produselor ne arată că majoritatea elevilor, înainte de a fi instruiți asupra modului de lucru cu ferăstrăul, au executat tăietura cu mari abateri (între 3—6 mm) de la linia trasată și nu au respectat nici unghiul de 90°.

Sub raportul timpului, datele obținute arată că media efectuării operației de către elevii începători este ridicată (77"), în comparație cu timpul necesar pentru efectuarea aceleiași operații de către cei cu deprinderi formate (18"). Aceasta se explică prin faptul că ponderea timpului afectat operațiilor auxiliare față de timpul de bază (afectat exclusiv tăierii propriu-zise) este mare: el reprezintă 67,74% din totalul timpului mediu (vezi tabelul 1).

*Tabel 1*

**Relația dintre timpul de bază și timpul auxiliar în operația de tăiere cu ferestrăul**

| | Grupa experimentală | | | | | | Grupa de control | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Timp de bază | | | Timp auxiliar | | | Timp de bază | | | Timp auxiliar | | |
| Proba | I | II | III | I | II | III | I | II | III | I | II | III |
| Secunde | 25 | 23 | 20 | 52 | 38 | 22,8 | 24 | 24 | 21 | 51 | 38,2 | 27,1 |
| % | 32,26 | 37,70 | 46,72 | 67,74 | 62,30 | 53,28 | 32 | 38,58 | 43,65 | 68 | 61,42 | 56,35 |

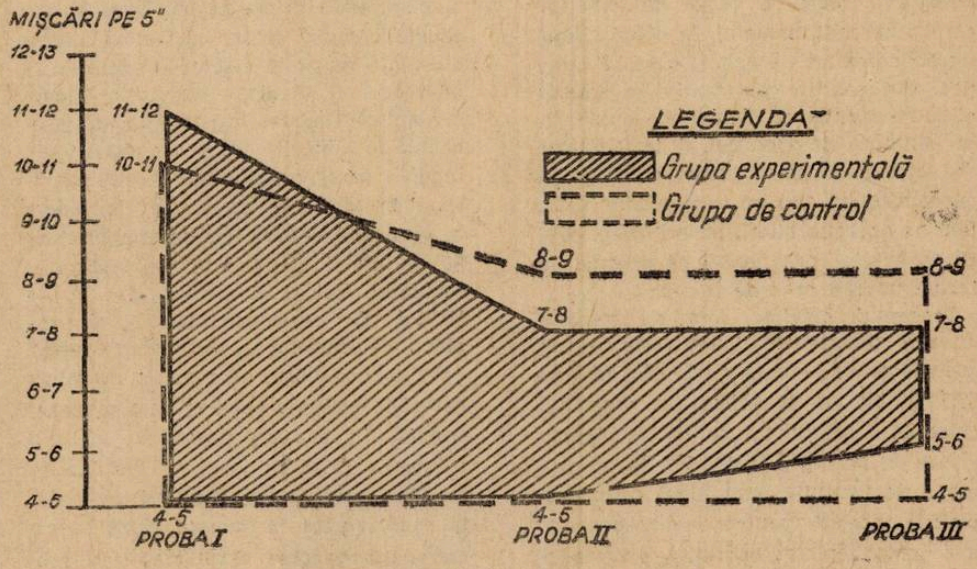
Analizînd rezultatele prin prisma relației timp-produs, în această fază nu constatăm, după cum era de așteptat, diferențe semnificative între cele două grupe, așa cum se vede din tabelul 2.

*Tabel 2*

**Media timpului efectuării operației în funcție de calitatea tăieturii**

| | | Grupa experimentală | | | Grupa de control | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Proba I | II | III | Proba I | II | III |
| Corect | Valoare medie | — | 46,6" | 30,2" | — | 55" | 37,5" |
| | Diferență medie | — | —13,4 | —12,7 | — | —11,6 | —9,2 |
| Parțial corect | Valoare medie | 64,8" | 61,2" | 45" | 64" | 51,5" | 45,3" |
| | Diferență medie | —9,8 | +1,2 | +2,1 | —8 | —15,1 | —1,4 |
| Incorect | Valoare medie | 84,4" | 72,2" | 53,5" | 80" | 75,5" | 57,4" |
| | Diferență medie | +9,8 | +12,2 | +10,6 | +8 | +8,9 | +10,4 |

Ritmul mișcărilor se caracterizează, în această fază, pe de o parte, prin media ridicată a mișcărilor efectuate în 5" (care este egală cu 7,25 mișcări), iar pe de altă parte, printr-o pronunțată diversitate a ritmurilor individuale ale subiecților și anume: de la 4—5 mișcări în 5", pînă la 11—12 mișcări în 5", așa cum rezultă din graficul de mai jos.




Graficul 1

## Uniformizarea ritmului subiecților pe măsura elaborării deprinderii de tăiere cu ferăstrăul

Atît media ridicată, cît și diversitatea ritmurilor individuale, se explică prin mai multe cauze, printre care menționăm particularitățile individuale ale subiecților și necunoașterea regulilor de tăiere corectă amintite în analiza de mai sus. Se înțelege de la sine că luarea în considerare a acestor factori prezintă o deosebită importanță pedagogică în procesul de formare a deprinderilor studiate. În privința modului de execuție, cît și în privința timpului de efectuare a operației, în faza inițială de instruire practică a elevilor nu se constată diferențe semnificative între cele două grupe de elevi. În felul acesta cerințele omogenității grupelor sînt respectate în cercetarea noastră.

După ce elevii au trecut la realizarea părții din programa școlară referitoare la lucrări în lemn, am introdus modelul experimental menit să faciliteze procesul de însușire a deprinderii de a tăia cu ferăstrăul. Pentru a vedea influența pe care o exercită modelul, la o lună după introducerea lui s-a aplicat o probă practică. Din analiza comparativă a datelor obținute rezultă că elementele auxiliare, pregătitoare ale operației, au fost însușite de către majoritatea elevilor din grupa experimentală, într-un timp relativ scurt, față de operația tăierii propriu-zise, ceea ce se explică prin faptul că acestea nu includ mișcări greu de însușit.

Procentul elevilor care nu verifică unealta înainte de tăiere este — în această probă — doar de 31,25% față de 93,75%, cît era în prima, iar procentul celor care efectuează corect verificarea crește de la 6,25% la 43,75%. În această etapă de instruire, sînt elevi care, deși omit la început verificarea din succesiunea componentelor operației, revin asupra greșelii, îndată ce o observă. Acest fapt denotă că deprinderile elevilor nu sînt încă formate, că sînt în faza de început, cînd acțiunile implicate în operație nu s-au automatizat.

De asemenea și celelalte elemente auxiliare (poziția la lucru, efectuarea șănțuletului, controlul final) au fost realizate de către subiecți, în această probă, într-o proporție ridicată față de prima probă. Din observarea modului în care elevii execută sarcina primită, se constată că unii dintre ei omit anumite componente, dar revin apoi imediat asupra lor, ceea ce dovedește că deprinderile sînt încă în faza inițială de formare. De pildă, unii subiecți uită să verifice unealta, iar în cazul că poziția ei nu este corectă, ceea ce îngreuiază tăierea, ei revin asupra verificării ; alți subiecți care nu au o poziție corectă la lucru (fie că stau cu piciorul drept înainte, fie că stau prea departe de tejghea) se corectează singuri atunci cînd își dau seama de greșeală.

În ceea ce privește componenta centrală a operației — tăierea propriu-zisă — procentajul datelor obținute este ridicat față de prima probă. Dacă la începutul anului școlar nici unul dintre elevi n-a reușit să efectueze operația de tăiere corect, în urma exercițiilor făcute și a aplicării modelului experimental procentul de subiecți care au respectat toate regulile de tăiere învățate (realizînd tăieturi precise, atît din punctul de vedere al verticalei — respectarea unghiului de 90° — cît și din punctul de vedere al semnului trasat) a crescut de la 0—18,75%. De asemenea, 56,25% din subiecți au respectat în parte aceste reguli, ceea ce dovedește că regulile de tăiere corect însușite de elevi se automatizează treptat. În această probă nu au fost subiecți care să nu poată efectua tăierea. Analiza produselor activității ne-a dus la concluzia că în această etapă se remarcă un progres semnificativ în procesul formării deprinderii studiate. Dacă

în prima probă se constată abateri mari de la linia de marcaj și mai cu seamă de la unghiul de 90°, în proba a doua numărul abaterilor de 3—4 mm și de la 5 mm în sus scade simțitor, dar în schimb crește numărul devierilor de 1—2 mm.

Analiza datelor referitoare la timpul afectat operației ne conduce la constatarea amintită mai sus și anume că în această etapă a instruirii practice deprinderile sînt într-o fază incipientă.

Introducerea modelului experimental a avut ca urmare o tendință accentuată de uniformizare a ritmurilor individuale ale subiecților. Astfel, dacă la prima probă ritmurile individuale erau eșalonate între 4—5 și 11—12 mișcări în 5", în proba a doua ritmurile individuale se concentrează, ajungînd ca limitele maxime să fie între 4—5 și 7—8 mișcări în 5". De asemenea, se observă tendința ca ritmul mediu de efectuare a operației de tăiere să scadă. Dacă la prima probă ritmul mediu al operației de tăiere a fost de 7,25 mișcări în 5", la a doua probă el a scăzut la 6 mișcări în 5" (vezi graficul 1).

În formarea deprinderii de tăiere cu ferăstrăul se remarcă un progres și la grupa de control, dar comparînd rezultatele acestei grupe cu rezultatele grupei experimentale, se constată unele diferențe.

Diferențe marcante între cele două grupe de subiecți se constată la tăierea propriu-zisă. Astfel, la grupa experimentală procentul subiecților care au executat corect operația este de 18,75%, pe cînd la grupa de control este numai de 6,25%. La această grupă, procentul subiecților care au executat operația incorect este incomparabil mai mare (43,75% față de 25%).

Din punct de vedere al timpului consumat pentru efectuarea operației, diferențele între grupa de control și cea experimentală sînt puțin semnificative în ce privește timpul mediu (grupa experimentală — 61", grupa de control — 62,2"). Diferențele se accentuează în special la timpul mediu al efectuării operației obținut de către elevii care au executat corect, incorect și parțial corect tăierea, așa cum reiese din tabelul nr. 2. Aceasta dovedește că modelul experimental aplicat a influențat în mică măsură timpul mediu al efectuării elementelor auxiliare ale operației.

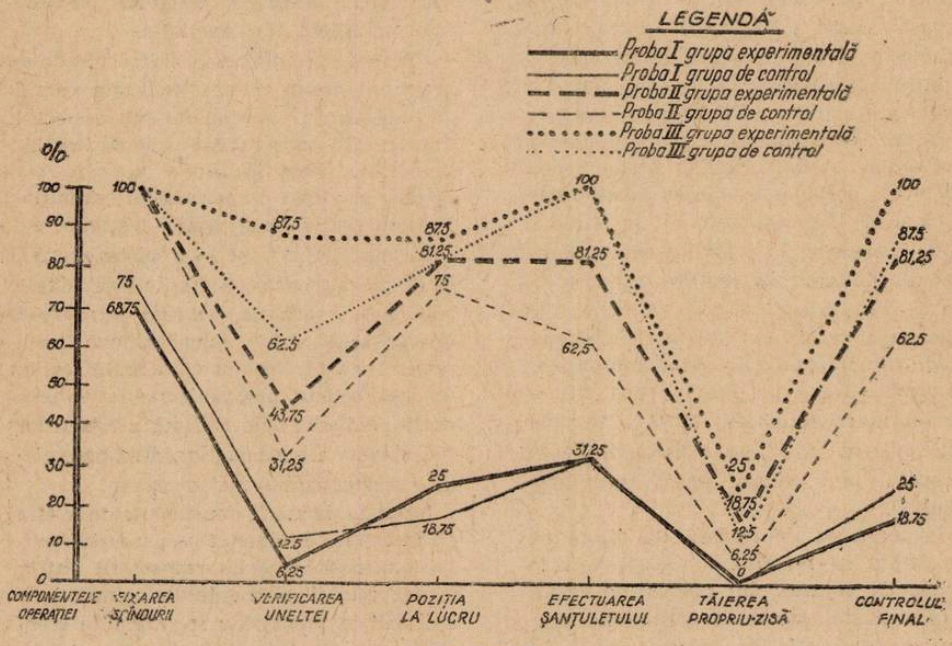
Diferențe semnificative între cele două grupe se observă dacă analizăm ritmul de efectuare a operației, sub aspectul gradului de uniformizare a ritmurilor individuale. Dacă la grupa în care s-a aplicat modelul experimental ritmurile individuale variază între valorile de 4—5 mișcări în 5" și 7—8 mișcări în 5", la grupa de control ritmurile individuale sînt mai dispersate, variind între 4—5 mișcări în 5" și 9—10 mișcări în 5" (vezi graficul nr. 1). Rezultă că modelul experimental asigură omogenizarea într-o proporție statistică mai ridicată a ritmurilor individuale ale subiecților, dînd operației un caracter ritmic mai constant.

Procesul formării deprinderii de a tăia cu ferăstrăul evoluează pe parcursul anului școlar, în direcția respectării stricte a succesiunii elementelor operației, a aplicării în practică a regulilor de efectuare a acțiunilor auxiliare, a îmbunătățirii calității tăieturilor, a reducerii timpului afectat componentelor auxiliare, precum și a accentuării tendinței spre uniformizarea ritmurilor individuale. Datele obținute în urma probei a III-a scot în evidență cele afirmate mai sus.

Analizînd rezultatele probei a III-a prin prisma timpului mediu de efectuare a operației de tăiere, putem constata că față de probele anterioare media timpului a scăzut mult la grupa experimentală. Astfel, față de proba a II-a, unde media timpului a fost de 61", în proba a III-a media timpului a scăzut la 42,8". Această scădere pronunțată a timpului mediu se

explică prin reducerea substanțială a timpului afectat componentelor auxiliare ale operației (vezi tabelul 1).

Raportînd datele obținute la cele două grupe se poate constata că și la grupa de control s-a obținut un progres în privința deprinderii de tăiere cu ferăstrăul. Cu toate acestea, în urma acestei probe diferențele dintre cele două grupe sînt mult mai semnificative, în special în ceea ce privește operația propriu-zisă. Cele afirmate sînt scoase mai pregnant în evidență cu ajutorul graficului 2, care reprezintă procesul formării deprinderii de a tăia cu ferăstrăul la cele două grupe pe tot parcursul anului școlar.




Graficul 2

## Executarea corectă a diferitelor componente ale operației de tăiere cu ferăstrăul în cele trei probe la grupa experimentală și de control.

Procentul elevilor care execută corect operația crește la 25% la grupa experimentală, iar la grupa de control acest procent atinge abia 12,50%. Totodată, dacă la grupa experimentală procentul subiecților care au efectuat incorect operația este de 12,50%, la grupa de control acesta este mult mai ridicat — 37,50%. Pe de altă parte, la grupa de control procentul subiecților care fac abateri minime (sub 2 mm) este redus (31,25% față de 50% la grupa experimentală). Aceasta înseamnă că precizia și coordonarea mișcărilor implicate în operația de tăiere sînt însușite într-o proporție mai ridicată la grupa experimentală față de grupa de control.

Diferențe calitative se constată și în ceea ce privește timpul mediu al efectuării acțiunii. Astfel, față de grupa experimentală, unde media scade la 46", media timpului de la grupa de control este mai mare cu cca. 8", adică 54". Observînd timpul efectuării acțiunii în funcție de calitatea produselor activității, se constată următoarele: timpul mediu al elevilor care au executat operația de tă-

iere parțial corect și incorect nu prezintă diferențe semnificative la grupa de control față de cea experimentală. Față de cele 53,5" care reprezintă media celor care au efectuat incorect operația de tăiere la grupa experimentală, la grupa de control media este de 57,4". În privința tăieturilor parțial corecte, diferența dintre cele două grupe este numai de 0,3". Alta este situația cu elevii care au executat corect operația. Diferențele sînt mai mari: față de 37,5", cît reprezintă media efectuării tăieturii corecte la grupa de control, la grupa experimentală această medie scade la 30,2". În privința ritmului, deși nu se constată aproape nici o diferență între ritmul mediu al grupei experimentale și al celei de control, găsim diferențe mari în ceea ce privește concentrarea ritmurilor individuale ale subiecților. Faptul acesta îl explicăm prin introducerea modelului experimental care a contribuit în cea mai mare măsură la uniformizarea ritmurilor subiecților.

*Unele concluzii.* Din prezentarea și din analiza datelor referitoare la formarea deprinderii de tăiere cu ferăstrăul se desprind următoarele:

— Procesul formării deprinderii de tăiere cu ferăstrăul este un proces complex, asemănător formării tuturor celorlalte deprinderi; el necesită un timp îndelungat și exerciții multiple pentru automatizarea elementelor componente ale deprinderii.

— La sfîrșitul clasei a V-a, elevii posedă un bagaj de cunoștințe privind ferăstrăul, precum și modul de folosire a lui, sînt în stare să le aplice în practică, dar nu au încă automatizate detaliile deprinderii respective.

— Deprinderea de tăiere cu ferăstrăul implică mai multe componente, dintre care unele cu rol auxiliar față de componenta principală — tăierea propriu-zisă. Cercetarea noastră ne-a condus la constatarea că în procesul formării acestei deprinderi componentele auxiliare sînt însușite mai ușor decît tăierea propriu-zisă, deoarece prin natura lor nu implică mișcări complicate și nici efort fizic. Totuși, pe parcursul formării deprinderii ele ating niveluri diferite, ceea ce face să apară unele fenomene, ca nerespectarea succesiunii componentelor operației, omiterea lor sau desele reveniri asupra unora dintre ele. Fenomenele nerespectării succesiunii și ale omiterii se manifestă mai ales la începutul însușirii deprinderii, stabilizîndu-se spre sfîrșit. Fenomenul revenirii asupra unor acțiuni este prezent îndeosebi în etapa a doua a formării deprinderii, ceea ce este caracteristic pentru această fază.

Din constatarea de mai sus decurge o concluzie de ordin metodic și anume că este necesar ca înainte de a trece la executarea operației să se pretindă elevilor să enunțe succesiunea componentelor ei și să se arate ce reguli anume trebuie respectate în vederea realizării corecte a operației.

— În ceea ce privește elementul central al operației, datele cercetării au scos în evidență că în însușirea lui elevii întîmpină greutăți datorită faptului că — necesitînd operații de muncă manuală, — implică un efort suplimentar, mișcări complexe și precise. Modelul experimental introdus tocmai pentru a ușura aceste elemente s-a dovedit a fi eficace, contribuind la grăbirea procesului de formare a deprinderii.

— Cercetarea a mai scos în evidență că simpla observare a procesului de execuție a operației nu poate da certitudine asupra corectitudinii ei. Devierile mici de tăiere, îndeosebi cele de la verticală, nu pot fi înregistrate prin simpla observare a modului de execuție a operației. Pentru procesul de instruire a elevilor în atelierele școlare, acest fapt are o semnificație deosebită, deoarece profesorul-maistru nu trebuie să se limiteze în aprecierea calității deprinderii numai la aspectul exterior al executării operației, ci

să coreleze, pe cît posibil continuu, datele observației cu cele furnizate de controlul de calitate al produsului activității. Rezultă că este necesar ca pe parcursul efectuării operației atît profesorul, cît și elevii să fie deprinși să folosească permanent instrumentele de control. Se impune de asemenea să se acorde o pondere mai mare analizei produselor activității din cadrul fiecărei lecții de tîmplărie.

— Un indice important în aprecierea nivelului de însușire a deprinderii studiate îl constituie și timpul de executare a acțiunii. Acesta confirmă că deprinderea de tăiere cu ferăstrăul este, la sfîrșitul clasei a V-a, abia în primele faze de formare; deoarece timpul auxiliar predomină față de timpul de bază. Introducerea modelului experimental are ca efect și reducerea timpului mediu de executare a acțiunii. În ceea ce privește ritmul, diferențele dintre grupe sînt mari, modelul contribuind în măsură însemnată la uniformizarea și la concentrarea ritmurilor individuale ale subiecților.

*Lector univ. S. TRITEANU,*
*Asistent univ. C. ILIOANE,*
*E. JISA,*
*Prof. maistru S. VODĂ*

*ANEXA Nr. 1*

**Fișă pentru înregistrarea modului de execuție a componentelor auxiliare ale operației de tăiere cu ferăstrăul**

| NUMELE : | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Fixarea scîndurii | | Verificarea uneltei | | | Poziția la lucru | | Efectuarea șănțuletului | | Control final | |
| Corect | Incorect | Da | Nu | După observarea greșelii | Corectă | Incorectă | Da | Nu | Da | Nu |
| | | | | | | | | | | |

*ANEXA Nr. 2*

**Fișă pentru înregistrarea modului de execuție a tăierii propriu-zise cu ferăstrăul**

| NUMELE : | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Amplitudinea mișcărilor | | Menținerea lamei paralel cu tejgheaua | | Respectarea semnului trasat | | Alte observații |
| Taie pe toată lama | Taie pe porțiuni | Da | Nu | Da | Nu | |
| | | | | | | |

*ANEXA Nr. 3*

**Fişă pentru înregistrarea timpului de execuţie**

| NUMELE : | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Timp de bază | Timp auxiliar | Alte întreruperi (cauzate de indisciplină, neatenţie etc.) | Ritmul | Observaţii |
| | | | | |

## Televiziunea în ajutorul învăţămîntului

Televiziunea, această realizare tehnică şi importantă a timpului nostru, nu poate rămîne numai un mijloc de popularizare. Se poate afirma cu certitudine că televiziunea îşi va găsi un loc bine determinat în procesul instructiv-educativ.

Trebuie să distingem însă televizarea imaginilor din studiourile centrale (naţionale) în exterior, şi imaginile retransmise în circuit închis, în interiorul unei clădiri sau între clădiri vecine. Primul sistem este singurul care s-a aplicat pînă în prezent sistematic în procesul instructiv-educativ tradiţional în multe ţări [1] cu repartizarea, pe materii de învăţămînt, după un program naţional unic. Al doilea sistem se aplică mai cu seamă în industrie şi în învăţămîntul superior.

Nu ne vom ocupa de valoarea educativă a emisiunilor de televiziune care ajută în mod indirect munca instructiv-educativă din şcoli, ci, în cele ce urmează, vom da cîteva elemente de bază din tehnica şi posibilităţile aplicării televiziunii în şcoală. Urmărirea unor emisiuni şcolare cu întreaga clasă de elevi este totuşi limitată, deoarece unii fiind la distanţe prea mari de ecranul televizorului nu ar primi o cantitate de informaţii satisfăcătoare. Acest inconvenient poate fi înlăturat organizînd clase cu efective mici (15—20 elevi), iar la clasele cu un efectiv mare se poate organiza vizionarea pe grupe de elevi (în cazul în care diagonala ecranului este mai mică de 43 cm). Dacă ecranul receptorului are diagonala mai mare de 54 cm (televizorul „Cosmos 3" are diagonala ecranului de 59 cm) emisiunile pot fi urmărite în mod satisfăcător de circa 50 de elevi [2]. Amplasarea televizorului în clasă se poate face în aşa fel încît să se asigure condiţii optime de vizionare şi audiţie, precum şi o securitate corespunzătoare.

În tehnica televiziunii se cunosc metode şi procedee care pot mări imaginile televizate la recepţie, astfel, încît, să realizăm imagini cu dimensiuni apropiate de cele cunoscute în cinematogra-

[1] R. Lefranc, *Les techniques audio-visuelles au service de l'enseignement, Paris, 1961, p. 116.*

[2] R. Lefranc, lucrarea citată, p. 117

fie[3]. În acest scop se folosesc tuburi, cinescoape speciale, a căror imagine se mărește cu lentile măritoare, cu sisteme de proiecție, fotoamplificatoare, sisteme cu film intermediar și ecrane luminoase.

Pentru a mări imaginile se folosesc mai des în prezent două metode: *fie proiecția imaginii pe un ecran translucid înglobat la aparat, fie proiecția cu ajutorul unui obiectiv optic pe un ecran cinematografic.* Ambele prezintă avantajele și inconvenientele proiecțiilor cinematografice: obscuritatea indispensabilă a sălii de clasă, dificultatea instalațiilor, pe lîngă posibilități largi de vizionare a emisiunilor.

Televiziunea este aplicată în învățămîntul de cultură generală în diferite țări ale lumii. În țările capitaliste ea suplinește într-un anumit fel numărul insuficient de cadre didactice. În condițiile țărilor socialiste, unde planificarea necesarului de cadre didactice se face în funcție de cerințele dezvoltării economiei și a învățămîntului, televiziunea poate contribui la ridicarea eficienței învățămîntului. În S.U.A., se emit programe prin televiziune cu caracter educativ de circa 62 stații, pe lîngă alte aproape 300 de instituții cu instalații proprii de televiziune în circuit închis[4]. O formă de aplicabilitate a televiziunii în S.U.A. este învățămîntul fără frecvență[5], în care telespectatorul, după examene special organizate, primește așa-numita tele-diplomă. Acest sistem s-a extins și în alte țări ca Italia, Franța, Japonia ș.a. Spre deosebire de acest gen de emisiuni, s-a extins (Franța, Anglia, Italia, Japonia) televiziunea școlară propriu-zisă, care are un program centralizat pe noțiuni, se adresează unor colective coerente, unor clase cu un nivel de cunoștințe omogen conduse de un profesor sau de un monitor.

În țările socialiste se aplică și se experimentează televiziunea școlară difuzată.

Astfel, în R. P. Bulgaria se aplică un sistem de televiziune școlară difuzată pe cicluri de învățămînt[6], în R. P. Ungară, anual, are loc o consfătuire pe țară cu scopul analizei activității unui an de televiziune școlară experimentală[7], în R. P. Polonă, s-au aplicat unele emisiuni experimentale de televiziune la clasele a III-a și a IV-a, în anii 1962-1963[8], iar în U.R.S.S. au fost încercate mai multe variante ale televiziunii școlare instructive, iar în anul 1961—1962 au fost întocmite programe de televiziune la fizică, chimie, biologie, istorie, geografie și literatură[9].

În U.R.S.S.[10] se cercetează în laboratorul experimental de cinematografie, radio și televiziune didactică, din cadrul Institutului învățămîntului de cultură generală și politehnic al Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R., eficiența aplicării mijloacelor tehnice moderne în procesul de învățămînt.

În legătură cu importanța și cu avantajele televiziunii școlare, în raport cu alte mijloace tehnice aplicate în învăță-

---

[3] Horst Hille, *Televiziunea pe înțelesul tuturor*, Editura tehnică, București, 1958, p. 186; I. V. Kostîkov, V. D. Krîjanovski, *Introducere în televiziune*, Editura tehnică, București, 1961, p. 347.

[4] Nouvelles méthodes et techniques d'éducation, Paris, U.N.E.S.C.O., 1963, (Etudes et documents d'éducation nr. 48).

[5] R. Lefranc, lucrarea citată, p. 119.

[6] Buletinul bibliografic al M. Î. nr. 1/1965, p. 90.

[7] Ab. Közneveles nr. 9/1965, R.P.U.

[8] Buletinul bibliografic al M. Î. nr. 3/1964, p. 85.

[9] Vezi „Revista de referate" (seria pedagogie-psihologie), nr. 1/1962, p. 12—15.

[10] A. Ghelmont, *Activitatea experimentală privind folosirea în procesul de învățămînt a mijloacelor tehnice intuitive moderne*, „Analele româno-sovietice", (seria pedagogie-psihologie), nr. 4/1963, p. 106—112.

mînt, există păreri diferite. Mulţi înclină să creadă că trebuie să se delimiteze aplicarea televiziunii şcolare de alte mijloace tehnice audio-vizuale. Un exemplu, care ilustrează afirmaţia [11], este experimentul efectuat la două clase a V-a, la limba germană. Astfel, la lecţia „Vova şi prietenii săi", la una din clase au fost prezentate 12 ilustraţii cu ajutorul epidiascopului pe un ecran obişnuit, iar la cealaltă clasă, cu ajutorul instalaţiei de televiziune a şcolii, s-a prezentat pe ecranul televizorului aceleaşi ilustraţii. În ambele cazuri, ilustraţiile au fost însoţite de explicaţiile profesorului. După sondajul claselor, după prelucrarea şi analiza lecţiilor, experimentatorul a ajuns la concluzia că lecţiile, ca eficienţă pedagogică, au fost egale. Acest rezultat ne conduce la concluzia principală că, pentru folosirea desenelor ilustraţii, la o povestire, nu este nevoie de televizor. Totuşi, aceasta nu înseamnă că folosirea televizorului este inutilă pentru prezentarea ilustraţiilor statice, alte experimente similare ale aceluiaşi experimentator au dovedit acest fapt.

Televiziunea şcolară, ca mijloc tehnic auxiliar, îng obează o serie de avantaje ale altor mijloace tehnice (diascop, epidiascop, magnetofon, cinematograf etc.). Astfel, dacă ar trebui să arătăm avantajele televiziunii şcolare, ar fi necesar să includem multe din avantajele altor mijloace audio-vizuale. Iată cîteva din acestea:

— cinematograful a lărgit posibilităţile de a cunoaşte lumea cotidiană. Azi, televiziunea ne oferă un cîmp şi mai larg de cunoaştere prin transmisiile simultane: peisaje, opere de artă, aspecte din muncă, evenimente politice şi ştiinţifice;

— o emisiune de televiziune poate avea o extindere regională, naţională sau chiar internaţională;

— televiziunea şcolară (instructiv-educativă), poate fi de mare folos acelora care doresc să studieze, sau elevilor de la cursurile fără frecvenţă;

— prin intermediul televiziunii se pot prezenta unele documente unice: stampe, obiecte de muzeu, maşini, machete, prin colaborarea la emisiune a unor specialişti bine documentaţi;

— televiziunea reprezintă o nouă formă de investigaţie a realităţii, prin explorarea optică. Ni se dau imagini vii, palpitante. Timpul între două evenimente consecutive, este cel real, necontractat ca în cinematografie, unde uneori se dă un timp fictiv şi ireal;

— permite analiza imaginilor în prim plan sau plan în fundal, ceea ce nu am putea observa cu ochiul liber. Se poate pătrunde şi în organul omenesc, datorită endoscopiei şi roentgen-televiziunii;

— se poate explora pe cale optică direct universul, viaţa animalelor, vegetaţia din anumite localităţi greu accesibile;

— televiziunea şcolară ne oferă posibilitatea folosirii filmelor didactice, documentare, ştiinţifice în şcoală, prezentarea unor aparate neexistente în şcoli, audierea unor oameni de ştiinţă, savanţi, tehnicieni cu multă experienţă. Televiziunea şcolară suprimă necesitatea sălilor obscure, permiţînd luarea notiţelor, dacă este necesar, supravegherea ceva mai uşoară a elevilor de către profesor.

Fără pretenţia de a epuiza avantajele televiziunii şcolare, se poate aminti că şi profesorii au o serie de avantaje.

Subliniem mai cu seamă popularizarea metodelor de predare, informarea profesorilor în timpul vacanţelor despre lecţiile care vor fi televizate, cu indicaţii amănunţite asupra temelor, bibliografiei,

[11] A. Ghelmont, articolul citat, „Analele româno-sovietice", (seria pedagogie-psihologie), nr. 9/1963, p. 110.

aparatelor demonstrative, filme documentare ş.a.m.d.

Unele obiecţii, ca ruperea contactului elev-profesor, substituirea profesorului, scăderea prestigiului profesorului în faţa clasei ş.a., nu aduc îngrijorări, deoarece trebuie să ţinem seama de toţi factorii care concură la realizarea scopului în procesul instructiv-educativ, adaptînd noilor mijloace auxiliare metodele cele mai potrivite. O obiecţie reală, menţionată în folosirea televiziunii şcolare, este neconcordanţa ce ar exista între orarul unor şcoli şi emisiunile de televiziune.

Într-adevăr, imaginile televizate nu sînt oricînd la dispoziţia profesorului (în afara cazului cînd există în şcoală o instalaţie proprie de televiziune în circuit închis), cu alte cuvinte, televiziunea şcolară nu este specializată pentru un învăţămînt individualizat. Raportul imagine televizată — receptor (elev), nu este cunoscut sub aspectul perceperii şi însuşirii depline a emisiunilor de pe micul ecran, de către elevi cu vîrste diferite. În sfîrşit, se mai ridică problema delimitării aplicabilităţii televiziunii şcolare, în raport cu alte mijloace tehnice moderne. O parte din aceste inconveniente pot fi soluţionate, iar altele necesită o fundamentare teoretică şi o verificare practică. Televiziunea şcolară se poate aplica cu succes în şcoală, înglobînd o serie de variante, în funcţie de nevoile învăţămîntului, pe plan local sau pe plan naţional.

În U.R.S.S. [12], ca şi în alte ţări, s-au introdus în programele de televiziune naţionale (regionale), emisiuni care urmăresc să ajute direct sau indirect procesul de învăţămînt.

Metodica organizării acestor emisiuni este bazată pe indicarea temei, pe întrebări şi răspunsuri, pe expunere şi indicarea materialului bibliografic.

Studioul de televiziune din Odesa [13], în colaborare cu Institutul regional de perfecţionare a cadrelor didactice, au organizat emisiuni speciale (ora 10,30 dimineaţa), pentru a studia posibilităţile de aplicare a televiziunii la lecţiile şcolare. Emisiunile au fost programate în urma unei şedinţe comune pe oraş, cu cadrele didactice din şcoli, în care s-a stabilit conţinutul emisiunii, în funcţie de planurile calendaristice. Popularizarea la alte şcoli s-a făcut cu ajutorul afişelor. Timpul afectat unei emisiuni a fost de 15—20 minute, cu următoarea structură a lecţiilor:

— introducerea, în care se repetă lecţia veche, se ascultă şi se fac pregătirile pentru emisiune (timp: 10 minute);

— emisiunea propriu-zisă (15—20 minute);

— restul timpului, profesorul clasei trage concluzii, face fixarea, dă tema pentru acasă sau lucrări practice. În alte lecţii se afectează un timp de 25—30 minute, cuprinzînd un număr mai mare de verigi ale lecţiei sau altele care cuprind în întregime toată lecţia.

Problemele didactice care au fost urmărite în aceste lecţii experimentale au fost variate. Dintre acestea enumerăm: *contactul elevilor cu producţia, realizat prin emisiuni directe, combinate cu ilustraţii vizuale şi cu fragmente din filme documentare; experienţe ce nu se pot face în şcoală, din lipsă de aparatură, cu posibilităţi de comparaţii; particularităţile şi folosirea cadrelor de reportaj, în cazul cînd transmisiunea nu se poate realiza în studio; excursii în fabrici şi uzine* (acolo unde se poate cu transmisiuni directe) ş.a.

[12] A. Ghelmont, D. Poltorak, *Folosirea televiziunii în procesul de învăţămînt*, „Revista de referate" (seria pedagogie-psihologie), nr. 11/1962, p. 12.

[13] K. P. Veksler, *Televiziunea la lecţie*, „Sovietskaia pedagogika", nr. 2/1965.

Este binecunoscut că pentru obținerea succeselor la clasă în pregătirea unei lecții, expunerea și însușirea cunoștințelor, sistemul de întrebări și de răspunsuri ne dă informații prețioase, asigurînd în același timp succesul și eficiența lecțiilor. Or, în cazul lecțiilor televizate, posibilitatea aplicării acestui sistem este îngrădită din cauza măririi considerabile a auditoriului, precum și de complexitatea tehnică care ar asigura legăturile bilaterale.

O soluționare a acestei probleme ar fi folosirea claselor experimentale, sau a unui grup de elevi cu care se susțin conversații la astfel de emisiuni. Aceasta însă rezolvă numai parțial legătura directă dintre profesor și elevi. Acest sistem nu este lipsit de interes și el își găsește aplicabilitate în anumite condiții în procesul instructiv-educativ.

O altă soluționare constă în punerea întrebărilor de către conducătorul lecțiilor televizate, cu scurte pauze între două întrebări succesive. Pauzele introduse, vor fi astfel alese încît să se poată da un răspuns la întrebarea formulată. În această variantă, elevii răspund sub directa supraveghere și apreciere a profesorului clasei. După terminarea răspunsului (după terminarea pauzei), conducătorul lecției dă răspunsul final. Se pare că în acest fel este mai bine promovată metoda tradițională de activizare a gîndirii elevilor. Profesorul își găsește un loc important în procesul instructiv-educativ.

Exploatarea emisiunilor de televiziune școlară [14] de către profesor, ca și în cazul folosirii altor mijloace audio-vizuale, cere pe lîngă o pregătire temeinică pentru emisiune și o aplicare reală la clasă, ținînd seama de nivelul de pregătire al clasei respective. Este indicat ca profesorul să facă pe elevi atenți, să prezinte subiectul, să pregătească clasa pentru vizionarea imaginilor, pentru asimilarea cunoștințelor. Emisiunea va fi folositoare dacă se va putea realiza legătura între imagini și coordonatele spațiale ale obiectelor.

Discuțiile finale cu clasa, în care se va urmări aprofundarea cunoștințelor, înțelegerea noilor noțiuni, intervențiile cu scurte explicații, unde este cazul, precum și teme suplimentare pentru acasă, vor întregi fără îndoială eficiența emisiunilor.

Eliberarea profesorului de unele sarcini didactice, permite orientarea preocupărilor sale spre alte probleme, privind particularitățile individuale ale elevilor, pregătirea lor în comparație cu alte clase ș.a.m.d. În aceste condiții de aplicare a televiziunii școlare nu poate fi vorba de o înlocuire a profesorului la clasă, ci de o relativă ușurare a sarcinilor sale.

Sistemul de televiziune în circuit închis *, care permite legarea cîtorva școli vecine, este folosit în scopuri de cercetare, lecții experimentale [15], supravegherea elevilor în timpul pauzelor sau comportarea în timpul lecțiilor și în pregătirea învățătorilor sau a profesorilor [16].

Acest sistem este aplicat în mod curent în industrie (televiziunea industrială), în transporturi, în învățămîntul medical superior și ceva mai puțin în învățămîntul de cultură generală. Aceasta nu înseamnă că acest sistem nu-și va găsi o aplicare în școlile generale și în liceu (exemplu, transmiterea la clasă din laboratoare, în

[14] R. Lefranc, lucrarea citată, p. 123.

* Cel mai simplu sistem este compus dintr-o cameră de luat vederi, o cutie cu amplificatoare, generator de semnale și butoane de comandă. Acest ansamblu permite alimentarea printr-un cablu la o distanță pînă la 1 000 m, a receptoare or speciale „video" cu ecrane pînă la 54 cm (pe diagonală).

[15] A. Ghelmont, articol citat, p. 106—107.

[16] R. Lefranc, lucrarea citată, p. 118.

momentul potrivit al unor experiențe imposibil de executat în clasă, părți din aparate sau părți din lucrări de laborator etc.).

O problemă importantă care se pune, este a modului în care trebuie introdusă televiziunea școlară la clasă, în condițiile unor școli generale, sau a unor licee care-și desfășoară cursurile atît dimineața cît și după-masă, concordanța emisiunilor cu orarul acestor școli. O preocupare deosebită ar constitui-o obiectele de învățămînt la care s-ar introduce emisiuni de televiziune, alegerea și selecționarea lecțiilor pe obiecte.

Prima problemă, cere o rezolvare la diferite niveluri, pentru a se putea folosi televiziunea pe o scară tot mai largă în procesul instructiv-educativ, iar cea de a doua problemă cade în competența pedagogilor, a cercetătorilor, a profesorilor specialiști și a lucrătorilor din studiourile de televiziune.

Fără a intra în amănunte de integrare a televiziunii școlare în viața claselor, ar fi indicat ca orarul emisiunilor să fie astfel întocmit ca să permită pregătirea claselor pentru emisiunea pe care ar urma s-o folosească profesorul în ora următoare. Posibilitățile de a include diferite obiecte de învățămînt în emisiune sînt practic nelimitate. Trebuie însă să se țină seama de rentabilitatea economică a emisiunilor, axate pe o programă care va îndeplini două condiții — după R. Lefranc : [17] subiectul ales pentru emisiune va trebui să fie corespunzător, prevăzut în programă și actual ; trebuie ca televiziunea să constituie un mijloc foarte eficace și rentabil.

Televiziunea școlară poate fi folosită în predarea tuturor obiectelor de învățămînt.

La fizică, multe subiecte ne-au fost sugerate de emisiunea „Muzică și fizică" [18], care au arătat în mod concret posibilitățile studioului de televiziune. Dintre acestea amintim posibilitatea alegerii unor subiecte din capitolul „Acustica" la clasa a XI-a, în care s-ar putea face o clasificare exemplificată a sunetelor, distingerea calităților sunetelor, exemple de unde staționare, lungimea de undă în diferite tuburi sonore sau la instrumente cu corzi, „Înregistrarea și reproducerea sunetelor" legată mai mult de manualul școlar, chiar dacă exemplificările aduse le-ar depăși. Nu este greșit dacă elevii cunosc principiul înregistrărilor moderne pe discuri cu ajutorul benzilor de magnetofon, spre deosebire de expunerea din manual La tema „Oscilații și unde electro-magnetice", la clasa a XI-a, s-ar putea arăta : contoare, dependența perioadei (T) de inductanță și capacitate, obținerea oscilațiilor neamortizate, rezonanța electrică, circuit oscilant deschis, generator de înaltă frecvență, modulația. Unele din acestea pot fi prezentate direct, altele în schemă ilustrativă, sau acolo unde trebuie arătat modul de funcționare, care nu se poate arăta direct, se pot folosi scurte secvențe filmate. Un subiect de mare actualitate, nu de mult introdus în programa de fizică la clasa a XI-a ar fi „Mașini electronice de calcul", în care s-ar putea înfățișa elevilor diferite tipuri de mașini electronice, inclusiv „mașini electronice la lucru". Eficiența lor ar fi asigurată prin transmisiuni directe, la clase pregătite pentru emisiunile adresate lor.

Și alte emisiuni au arătat că televiziunea are mari posibilități de aplicare în învățămînt. Astfel, se pot cita emisiunile : „Din viața animalelor", „Amintiri din copilărie", după I. Creangă, „Luceafărul"

[17] R. Lefranc, lucrarea citată, p. 122.

[18] „Muzică și fizică" de ing. Liviu Macoveanu, din 2.VIII.1965 ; din 9.VIII.1965 ; din 11.X.1965 și din 18.X.1965.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU



de M. Eminescu ș.a. La lecțiile de literatură cred că un mare interes ar prezenta emisiunile de televiziune cu titlul general: „Din viața marilor noștri clasici", în cadrul cărora s-ar putea arăta, alături de comentariu, satul natal al scriitorului, casa unde a locuit, oamenii cu care a venit în contact, manuscrise, fotografii etc. La chimie se pot sugera temele: „Oxigenul în natură și utilizarea lui", „Aluminiul", „Electroliza și aplicațiile ei". La științele naturale s-ar putea realiza emisiuni pe temele: „Sistemul nervos", „Selecții la plante", „Originea omului" ș.a. Multe teme se pot alege și de la geografie, geologie, desen, muzică și istorie. Socotim că la istorie ar fi indicat să se pună un accent deosebit pe „documentele istorice" păstrate în diferite muzee, pe care elevii au ocazia mai rară să le poată vizita. Un ciclu de lecții, care ar include diferite perioade din istorie, s-ar putea transmite direct din muzeele bine dotate cu documente originale, cu obiecte, cu manuscrise însoțite de un comentariu corespunzător. De asemenea, elevii ar putea urmări excursii sau vizite organizate în uzine, în fabrici sau în G.A.S. și Cooperative agricole de producție, cu transmisiuni directe. Acestea ar fi un bun prilej pentru „Cercurile pe obiecte" din cadrul școlii, sau a altor forme de muncă organizată.

Alegerea subiectelor pentru emisiunile de televiziune școlară trebuie astfel făcută încît să poată exploata din plin avantajele televiziunii în procesul instructiv-educativ, în concordanță cu programele școlare și cu sarcinile didactice. Prin urmare, competența în alegerea subiectelor pentru aceste emisiuni ar reveni cadrelor didactice de specialitate, după o consultare cu lucrătorii studioului de televiziune.

Dar problema complexă a televiziunii școlare este mult mai vastă decît pretențiile de a o cuprinde într-un simplu articol. Așa cum remarcă I. Berca[19], se impun stăruințe pentru găsirea procedeelor tehnice și didactice care să adapteze televiziunea la cerințele procesului de învățămînt, ale lecției școlare ca formă de bază a organizării acesteia.

Școlile și cadrele didactice așteaptă un sprijin mai substanțial în această direcție de la cercetările întreprinse de Institutul de științe pedagogice, cadrele de pedagogie, Institutul de perfecționare a cadrelor didactice.

Cred că în actualul stadiu de dezvoltare a învățămîntului și televiziunii din țara noastră, se pun mai multe probleme pe care le formulez sub formă de propuneri:

— Constituirea unui consiliu pedagogic pe lîngă studioul de televiziune care să studieze posibilitățile de aplicare în învățămînt a televiziunii și a altor mijloace tehnice.

— Emisiuni experimentale de televiziune direct la clasă, cu un orar săptămînal sau lunar, cu teme privind diferite obiecte de învățămînt, la clase diferite.

— În vederea abordării metodicii televiziunii școlare se pot folosi diferite școli sau clase experimentale din diferite regiuni ale țării, iar profesorii acestor școli vor fi informați direct despre aceste emisiuni (subiect, metodică etc.).

— Televizarea unor lecții demonstrative adresate cercurilor pedagogice ale profesorilor și învățătorilor, în care se pot arăta variante de folosire a mijloacelor tehnice audio-vizuale la clasă, variante ale instruirii programate și ale învățămîntului programat.

*Lector univ.*
*IOAN GIURGIU*
*Institutul pedagogic de 3 ani*
Baia Mare

[19] I. Berca, *Folosirea mijloacelor audio-vizuale în procesul de învățămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 6, 1960, p. 51—54.

## Probleme actuale ale învățămîntului din Franța

Existența Institutului pedagogic național din Paris poate fi considerată ca datînd din anul 1879, cînd, la inițiativa lui Jules Ferry și Ferdinand Buisson, a luat ființă Muzeul pedagogic, care cuprindea la origine o bibliotecă și un muzeu școlar [1]. Răspunzînd nevoilor timpului după primul război mondial, receptiv la folosirea noilor mijloace tehnice, film, disc, diapozitiv, el se constituie, la recomandarea Institutului internațional al cooperației intelectuale, în Centrul național de documentare pedagogică.

După cel de-al doilea război mondial, el se transformă, în 1955, în Institutul pedagogic național, răspunzînd unor noi necesități și anume: dezvoltarea învățămîntului și a educației corespunzător noilor condiții de dezvoltare a științei și tehnicii.

Prin una din cele cinci secții ale sale și anume secția de „documentare și informație", institutul are, pe lîngă alte sarcini, și pe aceea de a furniza informații complete asupra învățămîntului din Franța și din alte țări. Aceasta se realizează prin următoarele publicații ale sale: Annuaire de l'éducation nationale, Bulletin officiel, Recueil des Lois et Réglements, Dossiers documentaires: information, pédagogie, Les livres (Bulletin bibliografiques, Documents pour la classe, Repères, Collections divèrses) [2].

[1] I.P.N., Historique, p. 2.
[2] *Ibidem*, p. 15.

La cercetarea unora dintre aceste materiale informative se poate observa că la ora actuală învățămîntul din Franța trece printr-o puternică efervescență, care se reflectă în mari eforturi pecuniare, în confruntări și verificări de concepție, dar și în puternice contradicții: tradiție-inovație, cultură umanistă-cultură tehnică, selectarea unor elite-ridicarea maselor, tendințe contradictorii în orientare și conținut, inerente capitalismului care păstrează alături de învățămîntul de stat și pe cel particular, alături de învățămîntul laic și pe cel religios.

Învățămîntul din Franța stă actualmente sub semnul reformei inițiate în 1959, completată în 1963 și în 1964 prin proiectul aprobat de Consiliul de Miniștri privind reorganizarea bacalaureatului și a ciclului II al învățămîntului secundar. Reforma este încă în decurs de desfășurare — în 1967 se va atinge obligativitatea învățămîntului de 10 ani, pînă la vîrsta de 16 ani.

Încercînd să continue tradițiile umaniste care au stat la baza culturii franceze, dar obligat totodată să țină pas cu dezvoltarea științei și a tehnicii, învățămîntul francez caută astăzi să facă un loc mai larg în conținutul procesului de învățămînt, disciplinelor tehnice și științifice și să devină dintr-un învăță-

mînt al elitelor, un învățămînt de masă „să se democratizeze" [3].

În conferința prezentată la U.N.E.S.C.O., în anul școlar 1964/1965 de către M. Leherpeux, șeful Serviciului relațiilor cu străinătatea al Institutului pedagogic național din Paris, se arată că democratizarea învățămîntului este determinată nu numai de factori social-umani, dar și de necesități economice în cadrul societății contemporane care se intelectualizează tot mai mult. Societatea avea nevoie în trecut de brațe, azi ea are nevoie de creiere umane, în toate sectoarele activității.

Vechiul sistem de selectare „în număr restrîns" a celor mai buni pentru a li se încredința „posturile cheie", nu mai corespunde, este necesară difuzarea culturii în mase, printr-un învățămînt de cultură generală, de durată.

Între cele două formule: a creării unei școli „trunchi comun" care să cuprindă pe toți absolvenții școlii primare și aceea a creării unui învățămînt de selectare a elitelor, de la vîrstă timpurie, s-a recurs la un compromis [4].

S-a realizat ca treaptă postprimară (de la 11 la 15 ani) un învățămînt diferențiat, care să lase, chiar de la această vîrstă (11 ani) copiilor dotați, posibilitatea de a se angaja în studii care să-i pregătească pentru o formație superioară. S-a lăsat în același timp tuturor copiilor cuprinși în trecut în învățămîntul închis complementar, posibilitatea de a schimba orientarea inițială, în cazul în care secția aleasă n-ar corespunde aptitudinilor ulterior detectate. Dispare astfel învățămîntul închis, complementar.

Prin noua reformă a învățămîntului absolvenții școlilor primare nu mai sînt risipiți în diferite instituții de învățămînt, ci conform decretelor din 1963 ei se vor găsi împreună într-o instituție comună, sub aceeași conducere și direcție administrativă, instituție în care unele activități sînt comune, iar altele diferențiate, corespunzător unor interese și aptitudini științific detectate — Colegiul de învățămînt secundar, care se generalizează (C.E.S.).

Scopurile care au inspirat reforma învățămîntului promulgată în 1959 și completată după aceea printr-un număr de dispoziții, sînt următoarele: să se garanteze tuturor copiilor o instrucție și o educație suficiente în raport cu nevoile societății moderne; să asigure orientarea elevilor în funcție de aptitudinile individuale; să ofere elevilor o largă posibilitate de opțiuni (eventail d'options) suficient diferențiate pentru ca fiecare să-și poată alege calea care să-i permită într-o cît mai mare măsură accesul la învățămîntul superior, în vederea formării cadrelor de specialiști de care națiunea are nevoie [5].

★

În actuala structură a învățămîntului francez se găsesc următoarele tipuri de învățămînt, în funcție de vîrsta căreia le sînt destinate: învățămîntul preșcolar (de la 2—6 ani); elementar (de 5 ani de la 6—11 ani); învățămîntul secundar cu cicluri le: ciclul I de 4 ani (11—15 ani) instituție corespunzătoare College d'enseignement secondaire (C.E.S.); ciclul II lung de 3 ani de la 15—18 ani (instituțiile corespunzătoare — liceele); ciclul II scurt de 2 ani; ciclul scurt de 1 an.

Prezintă interes faptul că școala primară elementară durează 5 ani, avînd un an preparator (de la 6—7 ani), 2 ani curs

[3] M. Leherpeux, *Problèmes de l'enseignement français d'aujourd'hui.* Texte d'une conférence prononcée devant les coursiers de l'UNESCO, au premier trimestre de l'année scolaire 1964-65.

[4] M. Leherpeux, *op. cit.*

[5] *Les institutions scolaires et universitaires de la France d'aujourd'hui.* Institut Pédagogique National, p. 8.

elementar (de la 7—9 ani) și 2 ani curs mediu (de la 9—11 ani). Pe lîngă școlile primare sînt anexate clase speciale pentru inadaptați — deficienți senzoriali și mintali.

Reținem de asemenea că toți absolvenții cursului elementar primar sînt obligați să treacă la una din secțiile ciclului întîi care corespunde vîrstei de 11—15 ani, durează deci 4 ani (clasa a VI-a, a V-a, a IV-a, a III-a), are rolul de a observa și urmări evoluția elevilor în scopul orientării lor.

Ne oprim în special la acest ciclu I, care corespunde colegiilor de învățămînt secundar (C.E.S.). Acest ciclu cuprinde mai multe secții: o secție clasică, caracterizată prin studierea latinii de la trimestru II al primului an (cl. a VI-a) și greaca de la al treilea an (cl. a IV-a), o secție modernă cu două bifurcări A — cu studierea adîncită a limbii franceze și a două limbi moderne, a doua începînd de la clasa a IV-a B — cu o singură limbă modernă și C — o secție agricolă. Menționăm că cele două secții moderne pot avea elemente de tehnologie. Secția clasică și modernă A, sînt prevăzute cu profesori specializați, iar secția modernă B, cu profesori polivalenți.

Instituțiile de învățămînt afectate în prezent ciclului I sînt liceul, colegiul de învățămînt general (C.E.G.), care urmează să se desființeze, și colegiul de învățămînt secundar (C.E.S.) în curs de generalizare, care le va înlocui pe celelalte, ca instituție unică pentru această treaptă de învățămînt.

Subliniem că ciclul I comun tuturor copiilor de la vîrsta de 11—15 ani, cu caracter obligatoriu, poate prin diferitele sale secții să asigure o orientare școlară pe baza aptitudinilor dar și o liberă circulație de la o secție la alta.

Modul de recrutare al elevilor la învățămîntul de ciclu I postprimar, reprezintă noul și subliniază spiritul reformei [6]. Examenul este înlocuit cu o verificare a aptitudinilor pe baza examinării dosarelor școlare. Aceste dosare care cuprind: informațiile date de părinți pe baza unui chestionar, materialul rezultat al observării pedagogilor, și caietul de teme lunare (devoirs mensuels), întovărășesc pe elevi de-a lungul întregii școlarități.

Un element de mare valoare probatorie al acestui dosar, este acel caiet de „devoirs mensuels" care se constituie de la vîrsta de 9 ani, adică de la clasa a IV-a a ciclului elementar. El conține lucrările realizate de elevi în clasă. Acest caiet reflectă curba evolutivă a dezvoltării elevului, prin lucrări care solicită îndeosebi funcțiile sale creatoare: gîndirea, imaginația, efortul personal etc. Caietul acesta se prezintă la orice eventuală transferare a elevului de la o școală la alta și este transmis de către inspectorul primar comisiei însărcinate cu primirea elevilor la clasa a IV-a [7]. Dau examen pentru clasa a VI-a numai acei absolvenți ai cursului primar care provin de la școlile particulare sau acei ale căror dosare indică o pregătire și o dezvoltare insuficientă. Componența comisiei examinatoare dezvăluie spiritul legiuirii școlare. Ea este alcătuită din cadre didactice, un reprezentant al orientării școlare și profesionale, un medic și un reprezentant al părinților. Pentru elevii admiși se realizează o primă orientare la sfîrșitul primului trimestru al primului an al clasei a VI-a.

Unii pedagogi se ridică însă împotriva diversificării învățămîntului la această treaptă și împotriva prematurei orientări, considerînd că ea nu trebuie să apară mai devreme de clasa a IV-a (deci anul

---

[6] *L'enseignement en France*, Institut Pédagogique National, p. 22—24.

[7] *Programmes et instructions commentés*, M. Lebettre et L. Vernay, ed. 1964, p. 23—26.

III al ciclului I). Această prematură orientare precum și diversificarea ar reprezenta o specializare utilitară, strîmtă a elevilor, un fixism social [8].

Care este soarta elevilor care nu sînt considerați apți pentru a intra în clasa a VII-a?

Întrucît ei nu pot fi cuprinși în prima clasă a ciclului I (clasa a VI-a), pentru că nu sînt suficient pregătiți (nu corespund), dar nici nu pot rămîne neșcolarizați, căci școala este ob'igatorie pînă la 16 ani, ei sînt trecuți în clasele de tranziție. Primele două clase — de tranziție — se continuă cu doi ani de învățămînt terminal practic, care duc la brevetul profesional. Notăm că atît în clasele de tranziție cît și în clasele terminale, care fac parte integrantă din învățămîntul ciclului I — (C.E.B.) — și constituie una din secțiile sale, întregul învățămînt este adaptat la nivelul și posibilitățile elevilor, pentru ca din oricare din aceste clase elevii să poată trece la una din celelalte secții, cu aspect puternic teoretic, pentru posibilitatea continuării studiilor în ciclul II. Trecerea se poate face, fie direct, pentru primii doi ani, fie, prin intermediul unor clase speciale numite „classes d'adaptation" sau „classes d'accueil", pentru ultimii doi ani.

Clasele de tranziție nu întrunesc totuși adeziunea unanimă. Ele sînt considerate ca o portiță către anularea caracterului unic al ciclului I și către o segregație a elevilor. În locul claselor de tranziție se recomandă modificarea ritmului de studiu: clasa a VI-a în 2 ani, sau clasele V și VI în 3 ani, dar cu programe și materii comune [9].

La absolvirea ciclului I elevii nu întîlnesc stavila unui examen care, în forma lui tradițională, ar putea rămîne neconcludent. Pe baza aptitudinilor, a intereselor, a rezultatelor obținute, a orientării sugerate, ei pot alege între următoarele tipuri de învățămînt secundar de ciclul II care corespunde vîrstei de 15—18 ani:

a) învățămînt scurt de 2 ani — general care dă o calificare medie, și tehnic, care formează muncitori calificați și funcționari specializați; b) învățămînt lung de 3 ani care cuprinde învățămînt general, învățămînt tehnic și învățămînt tehnic agricol.

Pînă la decretele apărute în 1963, învățămîntului general lung îi corespundeau la clasele II și I—7 secții: 3 secții clasice, 2 secții moderne și 2 secții tehnice.

Printr-un șir de decrete apărute între 30.XII.1964 și 20.VIII.1965 care urmăresc realizarea caracterului educativ și de cultură generală precum și evitarea inconvenientelor enciclopedizării cît și specializării [10] se reduc cele șapte secții la trei secții la clasa a II-a și anume: secția literară, secția științifică și secția tehnică, realizîndu-se la această etapă un prim stadiu de orientare.

Ciclul II reprezintă o prespecia'izare care se adîncește în ultima clasă terminală, care este o clasă de pregătire a bacalaureatului; el devine totodată și o ilustrare a aplicării unui concept mai larg de cultură generală „părăsirea unei concepții înguste și împietrite a culturii", incluzîndu-se în domeniul ei pe lîngă cultura literară și artistică elemente de tehnică industrială și științe aplicate [11].

---

[8] G. A l a p h i l i p p e, *L'école et la nation*, ianuarie 1966, p. 22—27. „Sur quelques problèmes du premier degré du second cycle".

[9] G. A l a p h i l i p p e, *L'école et la nation*, Paris, 1966, p. 22—27. „Sur quelques problèmes du premier degré du second cycle".

[10] C h a g o t A d o l p h e, *La reforme du II-ème cycle de l'enseignement secondaire française*. Rivista di legislazione scolastica comparata — Ministerio della pub ica instruzione — Roma, nr. 4—5, 1965.

[11] op. cit.

Se creează astfel un „umanism tehnic" [12].

De la vîrsta de 18 ani tineretul poate fi cuprins în învățămîntul superior, la universități, direct pe baza examenului de bacalaureat, iar în „Grandes écoles" pe baza unui examen de admitere după un an sau doi ani preparatori.

Învățămîntul superior cuprinde facultăți universitare (litere și științe umaniste, drept și științe economice, medicină, farmacie, științe tehnice), institute universitare și „Grandes écoles". Printre „Grandes écoles", Școala normală superioară care a dat cele mai reprezentative figuri ale culturii și științei franceze formează cadrele cele mai calificate pentru învățămîntul secundar superior. Alte „Grandes écoles" de glorioasă tradiție sînt: Școala națională de mine, Școala de poduri și șosele, Școala centrală de arte și manufactură (ceramică).

Învățămîntul superior urmărește, pe lîngă pregătirea cadrelor și promovarea cercetării științifice, găsirea căilor către o cît mai puternică legare de industrie.

Preocuparea care s-a reliefat în organizarea învățămîntului pe treptele ciclului I și II de a lăsa drum liber vocațiilor, apare și în dispoziția recentă de a se admite în învățămîntul superior și tineri nebacalaureați dotați, care n-au putut trece prin toate treptele de învățămînt.

★

Pentru un învățămînt atît de diferențiat și complex în structura sa pregătirea cadrelor necesare nu este rezolvată. În învățămîntul primar elementar predau absolvenți ai școlilor normale de 3, 4 și 5 ani, școli cu puternic profil profesional pedagogic și care se frecventează după absolvirea ciclului I. Aceiași institutori predau și la clasele de tranziție și terminale ale ciclului I, în urma unei pregătiri suplimentare și prin obținerea unui certificat special de aptitudini pedagogice.

La clasele VI, V, IV și III ale ciclului I pot preda atît institutori cît și profesori și profesori asimilați.

Pentru ciclul II al învățămîntului secundar (licee clasice, moderne și tehnice) se utilizează cadre cu licență universitară sau absolvenți ai unor institute care pregătesc pentru învățămînt.

Deci actualmente pregătire universitară au numai profesorii care predau în ultimele clase (II, I terminale), ceea ce face ca să se vorbească despre o „primarizare" [13] a primului ciclu al învățămîntului secundar sau chiar o „degradare" [14] a acestuia.

Profesorii pentru ciclul II al învățămîntului secundar (licee) sînt recrutați prin concurs. Obținerea certificatului de aptitudini pentru învățămîntul secundar se realizează printr-o probă scrisă eliminatorie de specialitate și o practică pedagogică de durată (un an) într-un centru pedagogic regional, care se desfășoară sub îndrumarea consilierilor pedagogi. Candidații la agregație trebuie să aibe studii superioare.

Lipsa de unitate în pregătirea cadrelor didactice este punctul nevralgic al actualului învățămînt francez. Împotriva acestei situații se ridică tot mai mult voci autorizate, în Franța. Astfel, la Congresul revistei „Cahiers pédagogiques" care a avut loc la Lyon în 2.XI.1965, congresiștii au cerut să se asigure omogenitate în pregătirea cadrelor didactice, și această pregătire să fie realizată în

[12] op. cit.

[13] Adolphe Chagot, *Directeur adjoint de l'Institut National de Paris, La reforme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire français* — Rivista di legislazione scolastica comparata, Roma, 1965, nr. 4—5, cit. cit.

[14] G. Alaphilippe, *„Sur quelques problèmes du premier degré du second cycle"*, L'école et la nation, 1966.

cadrul universităților și a unor institute pedagogice [15].

În același sens, rectorul Universității din Paris, M. Roche, remarca la deschiderea anului universitar 1965—1966 nevoile crescînde de cadre didactice în raport cu „explozia" maselor de elevi către școală.

★

Fiind de fapt o realizare parțială a planului complex Langevin-Vallon din 1947 (amintim că în planul respectiv obligativitatea învățămîntului era cerută pînă la vîrsta de 18 ani, cu o durată deci de 12 ani), reforma învățămîntului din Franța cu toate elementele care o frînează (capacitatea redusă a spațiului de școlarizare, lipsa de cadre, lipsa de omogenitate în pregătirea lor, lipsa de unitate în structură și conținut, determinată de existența învățămîntului particular susținut de diferite asociații și organizații profesionale și religioase), prezintă totuși o serie de aspecte pozitive:

a) prelungirea învățămîntului obligatoriu pînă la 16 ani;

b) caracterul științific al organizării învățămîntului, bazat pe colaborarea permanentă dintre pedagogi-psihologi și pe rolul consiliilor și consiliilor de orientare școlară și profesională;

c) accent pe individualizarea învățămîntului prin crearea unui mare număr de secții ale învățămîntului general, care să corespundă unei mari varietăți de posibilități și aptitudini;

d) o sistematică activitate de observare, de adaptare a procesului de învățămînt la nivelul elevilor și de orientare școlară și profesională a elevilor;

e) posibilitatea reinstruirii elevilor handicapați cu perspectiva integrării lor la clase la care pot face față, în urma unei munci diferențiate și adaptată la specificul lor psihic și cultural.

Este drept că această orientare școlară și profesională nu e valorificată pe plan social, deoarece nu poate fi garantată încadrarea funcțională, în societate, a absolvenților.

Nu trebuie uitată importanța dată radioteleviziunii școlare [16] și eforturile depuse în domeniul învățămîntului programat, de care se preocupă în special „Institutul pedagogic național", „Centrul audio-vizual al școlii normale de St. Cloud", „Asociația de pedagogie cibernetică". S-au realizat chiar o serie de programări interesante pentru matematică, gramatică, fizică.

*VIORICA FĂRCAȘIU,*
*MARIA GABREA*

---

[15] Le Monde, 3.XI.1965.

[16] Vezi broșura-program: Français — classe de VI-e, Ministère de l'Éducation Nationale. Institut Pédagogique National, *Radio-télévision scolaire.*

# Cronica vieții științifice

## Cu privire la ipoteză în cercetările pedagogice

Accentuat în ultimele decenii, efortul de precizare a funcției și locului pedagogiei în sistemul științelor sociale cunoaște în zilele noastre determinări calitative noi: cercetarea pedagogică își elaborează propria sa teorie, se reconsideră metodologic pe aliniamente fundamentale și aplicative îmbinate armonios.

Necesitate vitală pentru științele sociale, depășirea oricărei forme de empirism face tot mai mult obiectul străduințelor cercetătorilor în științele pedagogice. Elaborîndu-se pe direcții variate, teoria pedagogică se împletește strîns cu o optică metodologică largă, — procesul, în ansamblul său, contribuind la ridicarea calității rezultatelor cercetării pedagogice. Dintre numeroasele probleme pe care această cercetare le pune în fața concepției metodologice a investigatorului se degajă cele care privesc locul, rolul și conținutul ipotezei științifice ca moment de cunoaștere și verigă a logicii cercetării. Pornind de la referatul întocmit de un colectiv (E. Csengeri, A. Cazacu), sub conducerea științifică a tovarășului V. Bunescu, director adjunct al Institutului de științe pedagogice, ultima dezbatere — seminar din Institut s-a axat tocmai pe aceste probleme.

În orice domeniu al științei s-ar elabora, ipoteza de cercetare trebuie să îndeplinească anumite condiții generale: să concorde cu materialul faptic la care se referă, să fie principial verificabilă, să se aplice explicativ unei sfere largi de obiecte și fenomene, să fie clară și simplă din punct de vedere logic. Discuțiile pe marginea referatului au surprins modul în care — în particular — aceste condiții sînt satisfăcute în domeniul atît de complex și de specific al pedagogiei. Fără a putea fi principial separate, cercetările de didactică și cele de educație au totuși trăsături distincte, ceea ce face ca și ipotezele de cercetare corespunzătoare să se specificizeze potrivit domeniului lor de existență. Aceasta a fost o altă problemă care a stat în atenția participanților la dezbatere. În sfîrșit, un alt traiect al discuțiilor a urmărit evidențierea experienței personale a fiecărui cercetător opinent, ceea ce a dat dezbaterii și caracterul unui util schimb de experiență.

Discuțiile au relevat de la început o întrebare: în ce măsură este admis în cercetările pedagogice riscul infirmării ipotezei?

Întrebarea este justificată: propunînd o nouă situație educațională (în sens larg), ipoteza se atribuie unei *mase de subiecți*, asupra cărora se va acționa experimental. Dacă ipoteza este infirmată, se ajunge, logic, la concluzia că s-au adus prejudicii dezvoltării armonioase a subiecților respectivi, ceea ce nu se poate admite. Prin urmare, ipoteza va trebui să se verifice doar pozitiv. Dar atunci mai poate fi numită ipoteză (*adevăr* sau *fals* potențial)? „Cercul vicios" ar fi evident. Ipoteza pedagogică, au sus-

ținut unii tovarăși (G. Radu și alții), poate fi infirmată fără riscul amintit. Aceasta, întrucît pe un anumit stadiu al cercetării infirmarea totală sau parțială a ipotezei inițiale îl ajută pe cercetător să construiască o altă ipoteză, cu o structură logică nouă, în vederea îmbunătățirii procesului instructiv-educativ investigat.

Prin conținutul său, ipoteza — pentru a fi reală, adecvată — trebuie să se înscrie *tendinței obiective a fenomenului instructiv-educativ* și să avanseze o astfel de nouă concepere a acestuia, încît să sprijine realizarea optimă a tendinței.

Elaborarea ipotezei, au arătat unii vorbitori (P. Bărbulescu, T. Țopa, E. Bejat), reprezintă un stadiu avansat și nu unul primar al cercetării, un stadiu în care cercetătorul s-a edificat asupra sferei obiectului cercetării sale, s-a documentat amplu din literatura și cercetările de altă natură — psihologice, sociologice, economice etc. care au investigat, potrivit specificului lor, același domeniu sau domenii apropiate. În intervenții, s-a combătut pripeala și superficialitatea în stabilirea ipotezei de cercetare, dar s-a subliniat în același timp necesitatea accelerării procesului de cercetare științifică, manifestării unui plus de inițiativă și îndrăzneală. S-a ridicat și întrebarea dacă orice cercetare pedagogică trebuie să pornească de la o ipoteză proprie (P. Bărbulescu), *argumentîndu-se cu un caz concret: cercetarea colectivă privind caracterul* de sistem al muncii educative pornește de la o ipoteză de bază. De aceea, n-ar fi necesar ca fiecare subtemă a sa, deși este cercetată individual, să aibă o ipoteză proprie, ci să contribuie, prin desfășurarea și rezultatele sale, la verificarea ipotezei generale.

Dincolo de astfel de semne de întrebare, asupra cărora se pot emite opinii contradictorii, majoritatea intervențiilor au subliniat dezideratul ca cercetarea pedagogică să se axeze pe probleme esențiale ale procesului instructiv-educativ, să urmărească descoperirea unor *relații legice* în sistemul factorilor implicați în actul educațional. Ca moment (etapă) a cunoașterii (și nu ca formă a cunoașterii, cum greșit este uneori considerată), ipoteza îndeplinește un rol esențial în progresul general al științei pedagogice. Fiind de domeniul esenței fenomenelor (D. Roman), ea nu are o valoare pur formală. Confirmarea sau infirmarea ei, deși nu poate fi niciînd absolută (Pavel Apostol), aduce cunoașterea pe un stadiu superior, permițînd omului de știință să se orienteze în continuare spre acele raporturi obiective ale educației (în sens larg) care exprimă *tendința, necesitatea, legitatea.* O importanță crescîndă au astăzi cercetările de didactică. În acest domeniu, se cere ca ipotezele de cercetare să pătrundă mai adînc în relațiile calitative ale instrucției și să depășească stadiul problematicii de natură organizatorică în favoarea celei privitoare la întemeierea logică a sistemului său specific de raporturi. Corespunzător, în cercetările de educație, așa cum s-a arătat, se observă trecerea de la etapa acțiunii empirice la cea a acțiunii pedagogice sistematice, în condițiile valorificării metodice a ceea ce fiecare factor educativ are în primul rînd specific.

În intervenții, s-a subliniat pe drept cuvînd (P. Golu, S. Popescu) că domeniul extrem de complex al faptelor pedagogice se reflectă într-o logică a cercetării de tip dialectic, vie, contradictorie. Caracterul relativ al adevărului, manifestat poate mai mult ca oriunde în științele pedagogice, nu ne poate conduce însă spre relativism: există în actul educativ raporturi constante, repetabilitate, tendință obiectivă și prin urmare posibilitatea concretă a întemeierii unui sistem de idei corespunzător, cu valoare gnoseologică certă. Din această perspectivă, ipoteza ne apare ca o fază activă, creatoare a cercetării, în care rolul investigatorului — înarmat cu o concepție metodologică și cu un aparat metodic cît mai precis — se manifestă cu pregnanță. Unii opinenți (P. Bărbulescu, T. Țopa, P. Apostol) au relevat ideea că ipoteza nu trebuie să

fie privită în sine, ci inclusă permanent în „traiectul gnoseologic" *observație — experiment — rezultat*. Altfel, cercetătorul ar deveni un prizonier al faptelor, încît i s-ar închide calea de trecere de la simpla presupunere la ipoteza științifică (I. Popescu). Prin urmare, a stabili ipoteza de cercetare nu înseamnă a realiza doar un act de reflectare, în judecăți ipotetice, a datelor realității; aceasta înseamnă, în același timp, încadrarea ei funcțională în logica cercetării științifice, plasarea cercetătorului pe un punct de vedere epistemologic. Mai precis, ipoteza se definește în dubla sa relație cu realitatea pedagogică obiectivă și cu procesul subiectiv, evolutiv, al trecerii logice de la constatare la explicare. În legătură cu acest aspect, s-a arătat că, tipologic, ipotezele sînt *induse* și *deduse* (E. Bejat), în ambele cazuri fiind — în procesul cunoașterii — operaționale, verigi ale actului pătrunderii în esența fenomenului pedagogic.

Pe plan mondial, precum și în cercetările originale din țara noastră, se acreditează tot mai mult ideea preponderenței funcției formative a procesului instructiv-educativ. Discuțiile au scos în evidență, în legătură cu aceasta, necesitatea proiectării ipotezelor de cercetare pe acele domenii ale faptelor care în actualul stadiu de dezvoltare a școlii noastre sînt predominante. În acest sens, o prețioasă indicație a partidului nostru o găsim în aprecierea dată școlii românești ca principal izvor de cultură și factor de civilizație.

Concluziile interesantei și utilei dezbateri la care se referă însemnările de față au făcut obiectul intervenției tovarășului Dumitru Salade, director adjunct al Institutului de științe pedagogice S-a subliniat astfel că sporirea eficienței cercetărilor pedagogice depinde în cea mai mare măsură de satisfacerea a trei condiții principale: actualitatea — teoretică și practică — a temelor de cercetare, elaborarea unor ipoteze valide din punct de vedere științific, și operarea cu un instrumentar metodic modern, superior. La acestea s-ar adăuga cerințe care privesc asigurarea unei solide perspective filozofice asupra problemelor abordate, preocuparea permanentă de a îmbina organic latura fundamentală cu cea aplicativă. Greutatea elaborării unor ipoteze de cercetare de reală ținută științifică în pedagogie izvorăște în mare măsură din complexitatea fenomenului instructiv-educativ, dar mai ales din menținerea unei considerabile doze de empirism pedagogic. Pentru a progresa ca știință, pedagogia trebuie să-și dezvolte sistemul de concepte și idei proprii, specifice, precum și sistemul metodologic adecvat. Precizarea funcției și locului ipotezei de cercetare constituie doar un pas — dar unul principal — în această direcție. Anticipativ-explicativă și anticipativ-operațională, ipoteza de cercetare în științele pedagogice reprezintă un moment cognitiv esențial. Elaborată și verificată în condiții optime și cu rigurozitate logică, ea împinge cunoașterea înainte, îi conferă atributele de neînlocuit ale valabilității teoretice și eficienței practice.

*ACULIN CAZACU*

# „Concept și imagine în formarea gîndirii matematice" *

Dintre toate obiectele de învățămînt peste care sufl.l modernizării se simte tot mai insistent, matematica ocupă un loc important. Rolul ei în progresele științei și tehnicii contemporane o indică ca pe un domeniu de strictă utilitate pentru omul de azi și de mîine, prezența ei devenind universal necesară. Din această situație obiectivă și din nevoia tot atît de obiectivă de a spori eficiența predării ei în diversele verigi ale sistemului de învățămînt, s-a născut un vast program de cercetare și experimentare.

În acest context general se încadrează și lucrarea lui E. Fischbein *Concept și imagine în formarea gîndirii matematice*, care vine să îmbogățească literatura noastră psiho-pedagogică atît pe plan teoretic, cît și sub raportul unor concluzii practice pentru munca didactică. Conținutul lucrării atestă preocupările mai vechi ale autorului pentru aprofundarea unor probleme în legătură cu fenomenele psihologice pe care le implică modernizarea predării matematicilor în școala generală și în liceu. Fiind rezultatul unor investigații prealabile îndelungate, lucrarea ne apare ca o continuare firească a studiilor publicate de autor în ultimii ani. Bogăția și varietatea materialului bibliografic, interpretarea lui științifică, ca și prezentarea unor aspecte inedite, rezultate din cercetări speciale efectuate personal de autor sau sub conducerea sa, fac ca lucrarea să prezinte interes în primul rînd pentru învățători și profesorii de matematică, dar, ea are în egală măsură și un rol util de informare pentru un cerc mai larg de cititori.

Elementele comune, care cimentează cele șase capitole ale lucrării, evidențiază, pe de o parte, rolul imaginii în predarea diferitelor capitole ale matematicii și în dezvoltarea gîndirii științifice a școlarului, iar, pe de altă parte, oferă soluții metodice eficiente predării diferitelor noțiuni de matematică.

Ambele direcții spre care autorul își concentrează îndeosebi atenția merită a fi sub.iniate, deoarece ele indică preocuparea, după noi, deosebit de importantă pentru o metodică științifică care trebuie să ia în considerare nu numai domeniul ca atare — cunoștințele ce urmează să se predea — dar și, cum afirma matematicianul Felix Klein, pe cel căruia i se predă. Fără îndoială că acest lucru nu este simplu, greutățile ce apar fiind de fapt întotdeauna de o extremă complexitate. Unul din aspecte ține chiar de formația oamenilor chemați să-și spună cuvîntul în acest domeniu. După cum se știe, simpla aglutinare a noțiunilor de specialitate cu cele psiho'ogice duce în mod inevitabil la schematism și formalism, cu consecințe negative pentru procesul de învățămînt. De aci, necesi-

---

* E. Fischbein, *Concept și imagine în formarea gîndirii matematice*, Editura științifică, București, 1965.

tatea imperioasă a unei colaborări strînse între specialiștii în diverse discipline științifice cu psihologii și pedagogii, pentru a elucida și fructifica în adîncime sistemul unitar pe care-l reprezintă corelația dintre logica științifică și logica didactică, varietatea rețelei de principii, metode și procedee, aspectele concrete ale formației intelectuale a elevilor în procesul de învățămînt. Pentru a se asigura un maximum de eficiență este nevoie însă de psihologi și pedagogi care să posede cunoștințe adînci în specialitatea în care dau îndrumări metodice, iar specialiștii este necesar să aibă temeinice cunoștințe de pedagogie și de psihologie. În persoana autorului cărții de față aceste condiții formează o simbioză, calitatea soluțiilor pe care le oferă atestînd modul în care conlucrează firesc și unitar formația psihologică cu pregătirea în domeniul matematicii.

În ceea ce privește eficiența lucrării de față pentru munca cadrelor didactice, trebuie să arătăm că profesorii pot găsi în paginile ei multe idei utile și noi, care să-i ajute în mod efectiv în muncă. Să luăm de exemplu problema intuiției. Este suficient să comparăm modul în care apare ea în manualele și în cursurile de pedagogie existente, pentru a ne da seama că acestea nu pot suplini o tratare diferențiată a ei, în raport cu diferitele obiecte de învățămînt.

Pe baza cercetărilor întreprinse și a bibliografiei studiate, autorul consideră că intuiția, pe treapta inițială a însușirii matematicilor, are o serie de funcțiuni specifice, cum ar fi: obținerea primelor abstracții matematice, prin degajarea lor de realitatea obiectivă; formarea unor reprezentări matematice primare, care ulterior se vor preciza și corecta și, mai ales, se vor subordona operațiilor conceptuale (reprezentări de colecții corespunzînd unor numere, reprezentări de corpuri geometrice și de figuri plane, reprezentări de operații — secționări, suprapuneri etc.); realizarea situațiilor care vor dezvălui și vor impune începătorului ideea că, în toate cazurile, e vorba de operații a căror realizare mentală e suficientă pentru previziunea consecințelor, dar că o condiție esențială este încadrarea complexă a datelor în structuri logice.

Rolul intuiției variază în învățarea matematicii după faza de pregătire în care se găsește cel care se instruiește (la început ea apare ca o treaptă de contact, „inițială", apoi ca o imagine intermediară, preconceptuală, cu diverse variante, în sfîrșit ca o imagine plasticizantă a unei abstracții etc.), dar și în funcție de sarcina concretă pe care o are de îndeplinit la un moment dat elevul, de natura domeniului. Astfel apare, cum arată autorul, o întreagă varietate de forme de cunoaștere directă, prin intuiție, care participă la constituirea gîndirii matematice. „Intuiția" care este absorbită în axiomele diverselor geometrii este altceva decît simpla contemplare a unei figuri, cu constatarea proprietăților ei.

Utilizarea reprezentărilor geometrice în diverse raționamente algebrice constituie de asemenea o varietate distinctă de utilizare a intuiției. Dar construcția șirului de numere naturale, saltul la cele raționale, apoi la cele reale? Nu există oare o intuiție caracteristică trecerii la numerele transfinite? Sau, în cazul probabilităților: avem și aci de-a face cu o serie de „intuiții" pe care ne sprijinim explicit sau implicit (p. 51).

Ni se pare evidentă concluzia că pentru a spori eficiența predării matematicii pe baza utilizării intuiției trebuie să depășim stadiul înțelegerii necesității ei „în principiu", mergînd pe linia analizei condițiilor în care ea își dovedește eficiența maximă.

Analiza psiho-pedagogică a predării matematicii din acest punct de vedere poate aduce mari foloase școlii și este

un merit al autorului de a fi pus și rezolvat unele aspecte ale acestei importante probleme. Capitolele II, III, IV și V constituie analize teoretice și exemplificări practice în ceea ce privește modul în care autorul înțelege sporirea eficienței predării matematicii pe baza luării în considerare atît a specificului unor noțiuni, cît și a drumului care trebuie să se parcurgă în procesul de instruire pentru ca acestea să devină un bun al gîndirii matematice a copilului.

Multe păreri, constatări și indicații din lucrare pot fi preluate și aplicate direct la orele de clasă, altele, însă, cum sînt cele formulate în capitolul III, impun modificări substanțiale în metodele și procedeele folosite în prezent în procesul de învățămînt. Vom insista mai mult asupra lor și pentru motivul că este prima încercare importantă a autorului de a pune în aplicare concluziile la care a ajuns după un timp îndelungat de studiu.

Ipoteza cercetării se referă la predarea etajată a geometriei. Într-o primă etapă, obiectuală, copilul ia contact cu proprietățile spațiale ale corpurilor, în a doua etapă cu grafica, desenul trecînd pe prim plan, iar în a treia se trece la punctul de vedere propriu-zis geometric. Aceasta presupune renunțarea la modalitatea actuală de predare, în care cele trei etape se amestecă, îngreuind în mod inutil înțelegerea de către copil a diferitelor noțiuni de matematică. În cadrul lucrării, autorul expune cercetările efectuate numai cu privire la faza obiectuală. Ele duc la constatarea că elevii reușesc să se familiarizeze cu mai multă ușurință cu proprietățile spațiale ale unor obiecte reale, cunoștințele căpătate fiind mai stabile, iar în perspectivă elevii sînt pregătiți pentru înțelegerea mai ușoară a unor noțiuni mult mai complicate. Din punct de vedere strict psihologic, se desprind o serie de constatări deosebit de importante, cum ar fi aceea referitoare la faptul că în ce privește capacitatea de a opera cu reprezentări geometrice copiii de clasa a IV-a nu dovedesc o superioritate netă în raport cu cei de clasa a II-a. Sugestiile unor astfel de constatări interesează desigur în cel mai înalt grad, deoarece ele pun direct problema existenței unor posibilități psihologice ce pot fi utilizate mai eficient în viitor. În principiu, reținem faptul că singura cale cu adevărat eficientă — care contribuie la îmbunătățirea predării unui obiect de învățămînt — este calea experimentală. Numai ea dă greutatea și seriozitatea necesară soluțiilor, punctelor de vedere, părerilor ce se emit.

Această lucrare meritorie este susceptibilă, însă, și la unele îmbunătățiri, mai ales în direcția structurii și dozării materialului. Astfel, în repartizarea materialului, apreciem că nu se păstrează un just echilibru în modul cum sînt concepute anumite părți. Din acest punct de vedere, s-ar putea lua în discuție, prin comparație, capitolele II și IV (în care se adoptă un regim riguros de grupare a problemelor în unități distincte) și capitolele I, III, V și VI, în care pluralitatea de aspecte abordate impunea aceeași procedură de ierarhizare și organizare a materialului. Socotim, de asemenea, ca impropriu titlul pe care-l poartă capitolul III *Cercetări experimentale privitoare la primele etape ale predării geometriei*, deoarece în partea respectivă sînt expuse cercetările care se referă numai la etapa obiectuală, în care copilul este pus în situația de a se familiariza activ, senzorial și prin operații mentale, cu proprietățile spațiale ale obiectelor concrete.

Dincolo de aceste observații secundare față de calitățile relevate, lucrarea lui E. Fischbein ne apare ca o încercare de a formula metode și procedee didactice noi de predare a matematicii pe baze psihologice. Prin aceasta se

ilustrează tendința, actuală și constantă în școala contemporană, de a optimiza învățămîntul, acordînd o mare atenție și aspectelor psihologice care sînt, fără îndoială, fundamentale în practica muncii instructiv-educative. Această tendință ni se pare elementul esențial al lucrării ana izate. Modernizarea învățămîntului matematic, ca de altfel și a altor obiecte, însemnează o arhitectură mai bine concepută, mai armonioasă, mai temeinic justificată, realizată din perspectiva ultimelor cuceriri importante ale diferitelor științe; ea înseamnă în egală măsură procedee, mijloace, metode de a transforma aceste cuceriri științifice în bunuri ale gîndirii copilului.

*Vasile V. Popescu,*
*Nicolae Radu*

## O carte despre adolescență: „REPORTER ÎN ANCHETĂ" *

În condițiile construcției socialiste crește rolul principiilor morale în viața socială, se extinde sfera de acțiune a factorului educativ, se intensifică întreaga muncă ideologică de creștere și educare a omului nou.

Idea ul moral se întruchipează tot mai deplin în întreaga realitate, în plenitudinea vieții omului, proces ce implică o muncă nobilă și înălțătoare, o mare răspundere, inerente obstacole și greutăți.

Pe fundalul acestor preocupări se înscrie și lucrarea *Reporter în anchetă* a scriitorului Mihai Stoian. Lucrarea vădește efortul de a depăși nivelul unei descrieri plate, fugare, a vieții, contemplate numai pe latura sa luminoasă sau, dimpotrivă, pe cea negativă. Este evidentă dorința — uneori împlinită — din partea autorului de a trasa fenomenului de care se ocupă un contur adîncit, de a-l surprinde sub multiplele sale fațete, chiar cele mai intime, dar nu mai puțin edificatoare pentru complexitatea lui, de a nu ocoli problemele delicate, ci de a le prezenta pînă la capăt și de a le dezbate pe diverse planuri. Aceasta conferă cărții lui Mihai Stoian un anumit re ief în raport cu alte lucrări.

*Reporter în anchetă* este un dialog sincer cu adolescența și în aceeași măsură despre adolescență — vîrstă al cărei labirint cu greu îl poți străbate și care anevoie se lasă descoperită și înțeleasă pentru a se putea găsi adevăratul drum al formării și dezvoltării personalității umane: „Actualul teritoriu investigat mi se pare, scrie autorul, a fi cel mai vast, mai complex și contradictoriu..." (p. 52).

Din acest teritoriu el și-a ales un anumit cadru și anume „vîrsta superioară a ce or 14—18 ani care peste o perioadă de timp, relativ scurtă vor trece hotarul independenței lor — majoratul" (p. 53).

Cartea este în mare măsură un fel de „dosar de existențe", cum ar spune Camil Petrescu, în care sub privirile cititorului evoluează eroi autentici, cu crîmpeie de biografie caracteristice. Datorită faptului că acești eroi sînt luați direct din viață și prezentați așa cum sînt, cu toate atributele, că reacțiile, acțiunile lor sînt reale, lectura „anchetei" reușește să ancoreze pe cititor în prezentul acestei realități, să-l provoace la reflecție activă, cetățenească. Înainte de consemna fiecare aspect, reporterul a

* Mihai Stoian, *Reporter în anchetă*, Editura tineretului, București, 1965.

încercat să-i aprofundeze înțelesul în datele lui obiective, pentru a-i conferi apoi expresivitatea artistică cea mai potrivită și mai corespunzătoare.

Investigațiile făcute pe acest șantier populat de un material uman deosebit de valoros și totodată deosebit de dificil subliniază răspunderea majoră pe care o au în primul rînd părinții — familia — în formarea și modelarea lui.

Sînt pagini emoționante — construite pe fapte reale — ce demonstrează că mai sînt părinți ce nu-și cunosc această îndatorire socială, „rămîn repetenți", producînd adevărate drame sufletești ale căror urme rămîn pe toată viața. (Tata e un om slab ; Tăria e la suprafață ; La 15 ani îți cunoști tatăl etc.). Faptele de zi cu zi demonstrează că cele mai mari greutăți produse mediului social sînt cauzate de copiii familiilor dezorganizate, în care soții uită datoria pe care o au față de societate și față de ei înșiși.

Alături de pagini care vizează precis conștiința civică a adulților, simțul datoriei diverșilor factori răspunzători de educația adolescenților, sînt altele adresate de această dată anume adolescenților, conducîndu-i cu căldură, cu solicitudine și cu pricepere pe terenul foarte important al autoeducației. *Risipitorii timpului liber, Pentru ca omul să fie fericit, Oracolul timpului liber, Ritmul timpului liber* etc. pot constitui tot atîtea pretexte pentru dezbaterea organizată a unor probleme care le sînt apropiate, intră în preocupările lor și care țin direct de ei — vizînd în primul rînd ce trebuie să înțeleagă și cum să-și organizeze timpul liber, acest prețios capital pentru instruirea și educarea fiecăruia.

Între secvențele din carte găsim unele — e drept puține — care nu și-ar avea locul potrivit într-o lucrare ai cărei „eroi" de 14—18 ani în orice caz o vor citi. Prin ce este oare util, ce consecințe poate avea faptul că aduci în atenția unei populații minore statistica căsătoriilor din București în anul 1963, în funcție de sex și vîrstă ?

Cînd pui în discuție o problemă ai prezent în minte cui și cum anume te adresezi ca să fii bine înțeles, te gîndești la efectul pe care-l scontezi. O adresă imprecisă face și scopul difuz, mai ales în cazul unei cărți cu notă pedagogică vădit implicată, cu largi și sugestive consecințe de ordin formativ.

Orientarea profesională a elevilor și furcația învățămîntului în liceul de cultură generală sînt probleme de interes obștesc, deosebit de actuale, care-și așteaptă o soluție optimă și este foarte bine că reporterul le pune în circulație largă. Discuția însă se poartă pe o pantă oarecum lunecoasă, cam șubredă și poate crea chiar unele confuzii.

Dacă ancheta conduce la concluzia că trei profesiuni — ingineria, învățămîntul și medicina — își dispută întîietatea, se pune într-adevăr problema că „mai este ceva de făcut pentru ca tot mai mulți adolescenți gălățeni să dorească să devină ingineri ?", Oare în sensul acesta să se profileze sarcinile orientării profesionale a elevilor, fie și a celor din Galați ? ! Chiar așa să se ierarhizeze lucrurile în cazul unui oraș „în uriașă dezvoltare industrială" !

Exercită într-adevăr științele umaniste „o atracție redusă asupra tineretului secolului XX, deceniul 6" ?. Îndreptățește ancheta o asemenea concluzie generalizatoare și categorică — fără să fie necesare comentarii care să atingă fondul lucrurilor ?. Adoarme adolescența tîrziu pentru că ne imită pe noi adulții ? (p. 39). Se pot pune și alte întrebări pe marginea comentariilor.

Sugerăm autorului ca într-o ediție viitoare să treacă la o selectare a secvențelor mai precis axată pe scopul formulat explicit de el însuși : „îmbunătățirea muncii de formare a tinerei generații" (p. 83), cumpănind cu mai multă atenție aspectele care i s-au dezvăluit în timpul

investigației, pentru a pune mai pregnant în lumină pe cele mai semnificative, de importanță neîndoielnică, cu valoare certă în realizarea optimă atît a educației, cît și a autoeducației adolescenților.

Fiind vorba despre o publicație de literatură beletristică, nu discutăm modul de realizare a acestei anchete și nici aparatura folosită pentru obținerea datelor, nu-i apreciem nici valoarea statistică și nici reprezentativitatea eșantionului, deși importanța acestora este indispensabilă pentru temeinicia concluziilor — fie și parțiale —, pentru reflectarea veridică a fenomenului în caracteristicile lui definitorii.

În ce privește însă interpretarea datelor și a faptelor înregistrate, discutarea problemelor în conținutul lor, autorul nu trebuie să facă concesii rigurozității științifice.

Lucrarea, deși restrînsă ca volum, reușește (dat fiind și genul literar folosit — reportaj anchetă) să aducă în fața opiniei publice o multitudine de aspecte sociale fundamentale, pentru dificultățile pe care le ridică această vîrstă și hotărîtoare în formarea omului de mai tîrziu.

Întregul ei conținut vizează unul din factorii sociali deosebit de importanți — procesul educației — de aceea fiecare din aspectele sesizate constituie tot atîtea probleme de studiu și cercetare și totodată un „atenție" pentru toți aceia ce sînt chemați să contribuie la această nobilă misiune.

Din păcate însă cartea rămîne la nivelul sondajului, al anchetei cu un vădit caracter statistic și fără îndoială cu puține șanse de a reda coordonatele necesare, substanțiale înțelegerii și aprofundării problemelor abordate: „M-am mulțumit să selecționez și să pun față în față observații, păreri, cifre, citate" (p. 53).

Dat fiind teritoriul investigat, problemele și dificultățile pe care le creează această vîrstă, perioada de mari transformări și de instabilitate psihică, considerăm că simpla exemplificare și enumerarea scriptică a faptelor nu-și ating scopul, nu sînt suficiente: Dacă te apropii cu multă căldură și prietenie de sufletul lor, îți dai seama de existența unui întreg univers pe care aceștia l-au acumulat, dar în neorînduială și care se cere explicat... (prof. V. Sălișteanu, p. 69) și bineînțeles că tinerii trebuie ajutați pentru aceasta.

Faptul că lucrarea se adresează unui public larg de cititori, printre care și unii neavizați în problemele dezbătute, impunea unele concluzii cu caracter orientantiv — din conținutul cărora să se întrevadă soluțiile și posibilitățile imense pe care le oferă societatea noastră în plămădirea omului nou.

Considerăm că nu „lărgirea cîmpului de investigație" (p. 83) ar fi dus la un punct de vedere definitiv, ci limitarea terenului investigat, a tematicii, și o analiză mai temeinică — fapt ce ar fi putut crea autorului posibilitatea să ajungă la aceste concluzii, sporind totodată și valoarea educativă a lucrării.

La acestea ar mai fi putut contribui poate și invitația la acest „rendez-vous" (încercare făcută de altfel de autor, dar în mod insuficient) a unor specialiști, în special pedagogi, al căror punct de vedere ușura și orienta mult mai bine pe cititor, invitînd astfel la dezbateri vii pe multiplele și variatele aspecte ale educației.

Lucrarea *Reporter în anchetă* rămîne o carte deschisă pentru toți cei care sînt chemați să contribuie la formarea și la educarea tinerei generații.

*VALENTINA FILIPESCU,*
*FLORICA MIHAI*

# Il marxismo e l'educazione (marxismul şi educaţia) texte şi documente*

Lucrarea lui M. A. Manacorda** este o culegere de texte şi documente pedagogice şi şcolare concepută în trei volume, din care au apărut primele două. Volumul întîi cuprinde texte pedagogice din Marx, Engels (1843—1893) şi din Lenin (1895—1923), iar cel de-al doilea, intitulat *Şcoala sovietică*, înglobează texte şi fragmente din legile învăţămîntului, din dispoziţii şcolare, precum şi texte ale pedagogilor care au dedicat studii dezvoltării şcolii în U.R.S.S. Volumul al treilea, în pregătire, va reproduce texte şi documente sub titlul *Şcoala în ţările socialiste*.

Fiecare volum este însoţit de adnotări, bibliografii şi indice de nume. Bibliografia primului volum consemnează operele lui Marx, Engels şi Lenin, ediţii complete şi texte alese, dedicînd un capitol studiilor asupra pedagogiei marxiste. Volumul al doilea împarte bibliografia pe două capitole: izvoarele textelor şi documentelor publicate şi studiile mai importante despre şcoala sovietică.

Autorul a folosit traducerile în limba italiană din clasicii marxismului (ediţiile Rinascita şi Editori Riuniti), iar unele scrieri de importanţă pedagogică, inedite încă în italiană, le-a tradus pentru prima dată. Textelor traduse anterior le-a adus „corectările indispensabile" şi „mai ales cele necesare unei unificări a terminologiei".

Titlurile de documente şi texte aparţin autorului; fiecare document a primit o numerotare în ordinea tematică stabilită de autor, respectînd criteriul cronologic al apariţiei. Autorul a redactat note explicative la sfîrşitul fiecărui capitol, cu excepţia textelor extrase din *Capitalul*, aplicînd astfel criterii ştiinţifice de editare a unei asemenea culegeri şi realizînd în acelaşi timp o interpretare şi selecţionare a materialului. De asemenea, fiecare volum conţine la început o *Călăuză a cititorului*, în care se analizează temele documentelor şi textelor şi se fac consideraţii de istorie a pedagogiei.

Ideea călăuzitoare a acestei culegeri, prima în genul ei, avînd în vedere că însumează nu numai texte care redau tematica pedagogiei marxiste, în desfăşurarea ei istorică, ci cuprinde şi documente care exprimă aplicarea principiilor educaţiei marxiste în acte de stat, în instituţii de învăţămînt şi în conţinutul educaţiei şi instrucţiei, Manacorda o relevă în următorul pasaj: „Ca teorie a emancipării omului, marxismul are o componentă pedagogică implicită", care se conturează în cercetarea sociologică a situaţiei învăţămîntului, în critica filozofică privind natura şi ţelurile omului şi într-o definiţie specifică a unor teme pedagogice determinate. Această componentă, ca şi cadrul ei filozofic, primind mereu noi accente şi completări, se des-

---

* M. A. Manacorda, *Il Marxismo e l'Educazione (Marxismul şi educaţia) — Texte şi documente*, Roma, Editura Armando Armando, vol. I, 1964, p. 271; vol. II, 1965, p. 303.

** Născut în 1914, Manacorda a publicat traduceri din clasicii marxismului, însoţite de studii. Între 1954—1957 a fost directorul ediţiilor „Rinascita", colaborator la numeroase ziare şi periodice, ca „Rinascita", „Contemporaneo", „Studi storici", „Ulisse", la periodicele şcolare „Voce della scuola democratica", „Scuola e Costituzione" şi mai ales la „Riforma della scuola". Este membru al secţiei pedagogice a Institutului Gramsci şi membru al Comisiei culturale a Partidului Comunist Italian.

fășoară în mod neîntrerupt ca parte integrantă a cercetării marxiste" (vol. I, p. 7).

Cele dintîi texte ale culegerii (vol. I) aparțin sociologiei învățămîntului: lupta muncitorilor englezi pentru instrucție și poziția „claselor culte". Asemenea cercetări din tinerețea întemeietorilor marxismului (1843—1844) iau amploare în opera sociologică a lui Engels *Situația clasei muncitoare din Anglia.*

O temă fundamentală a pedagogiei marxiste este reintegrarea omului alienat, în condiții istorice determinate, cu scopul de a-l reda genului uman ca o ființă liberă, omnilateral dezvoltată. În acest proces de reintegrare, baza de plecare este activitatea vitală a omului, „în esență și în ultimă analiză, munca". De la natura umană inițială sau de la multiplicitatea originară a ocupațiilor, au fost parcurse perioadele istorice ale formării unei capacități productive specifice, datorate diviziunii sociale spontane a muncii. Problema constă în trecerea omului la cucerirea unei capacități omnilaterale, întemeiate pe o diviziune a muncii conștientă și voluntară, la o varietate de ocupații productive, în care „știința și munca coincid" (vol. I, p. 14—15). O serie de documente ale culegerii (vol. I) ilustrează dialectica acestui proces: munca și alienarea în societatea capitalistă; depășirea dialectică a alienării; ideologie și realitate (anii 1844—1846); nevoia de universalitate; instrucția și munca în fabrică; munca în realitate și în utopia reformistă; critica educației burgheze și programul comunist; aspecte istorice; formele economice și dezvoltarea individului (1848—1858).

Documentele numerotate de autor de la 14—17 sînt texte ale lui Marx din anii 1866—1875 privind laturile educației comuniste: „spirituală, (termen reținut de autor), fizică, politehnică", denumită ulterior de către Marx și „învățămînt tehnologic". Un interes deosebit suscită pasajele din *Instrucțiuni date delegaților la Consiliul general provizoriu asupra anumitor chestiuni*, scrise de Marx pentru primul congres al Asociației internaționale a muncitorilor, ținut la Geneva, în 1866. În aceste *Instrucțiuni* apare pentru prima dată definiția „învățămîntului politehnic", termen folosit și de autor. Cercetări mai recente au dovedit însă că în textul original al lui Marx este vorba despre pregătirea *tehnologică*. Problema este reluată în *Capitalul*, vol. I, cartea a III-a la capitolul *Procesul complex al producției capitaliste* și de data aceasta sub denumirea de „învățămînt tehnologic" [1]. Precizarea termenilor și a sensului formulării acestei teme centrale în pedagogia marxistă prezintă o importanță considerabilă, actuală pentru așezarea și profilarea instituțiilor de învățămînt din țara noastră.

Documentele numerotate cu 18—22 reproduc pasaje cu caracter pedagogic din Engels: împotriva utopismului pedagogic; educația estetică; educația poporului și poziția claselor dominante; concepția dialectică despre natură și om; instrucția profesională și trecerea de la artizanat la industrie; separarea bisericii de stat; studenții și clasa muncitoare.

O scurtă *călăuză a cititorului* ne introduce în principalele teme pedagogice leniniste: conținutul de clasă al învățămîntului; problema moștenirii culturale burgheze și cultura proletară; școala politehnică și societatea comunistă. Seria de documente pedagogice leniniste (numerele 23—48) redă idei și teze elaborate

[1] Vezi *Marx și Engels despre educație și învățămînt*, Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1960, p. 181—201, din care redăm: „Dacă legislația industrială, prima concesiune smulsă capitalului după mari împotriviri, nu îmbină decît învățămîntul elementar cu munca de fabrică, nu încape nici o îndoială că inevitabila cucerire a puterii politice de către clasa muncitoare va

de Lenin în condițiile luptei pentru cucerirea puterii de stat și ale construirii noii orînduiri. M. A. Manacorda atrage atenția asupra necesității de a se studia aceste texte alese din Lenin în strînsă legătură cu operele sale filozofice, economice și politice.

*Călăuza cititorului* la al doilea volum al culegerii *(Școala sovietică)* explică mai întîi grija cu care s-a făcut selecționarea documentelor pedagogice, cu scopul de a reda politica de partid și de stat în domeniul învățămîntului, de a alege acte ale organelor școlare, texte ale dezbaterilor pedagogice etc. — pe întreaga Uniune și pe republici.

Ceea ce caracterizează culegerea lui Manacorda este în primul rînd îmbinarea textelor pedagogice cu documentele publice sau de stat de interes școlar, pedagogic-aplicativ.

Cîteva aspecte metodologice ale ediției recenzate se cer să fie comentate pe scurt. Manacorda prezintă textele și documentele în ordine cronologică, grupîndu-le pe teme fixate și intitulate de el, pe cînd în alte culegeri asemănătoare, apărute în diferite țări, textele poartă titlul operei din care fac parte. Procedeul lui Manacorda înlesnește operativitatea în folosirea materialelor, lucrarea fiind asemenea unei enciclopedii de specialitate. Poate aceasta explică și faptul că volumele nu au indice de materii.

Un alt aspect metodologic este cel al unificării terminologiei de specialitate, avînd în vedere că se reproduc texte din mai multe limbi, traduse de diferiți traducători. Autorul a acordat atenția cuvenită unei traduceri unitare, care respectă sensul termenilor originali.

Prin conținutul ei bogat, prin actualizarea temelor relevate și prin metoda folosită, lucrarea lui M. A. Manacorda prezintă interes pentru studiul educației întemeiate pe pedagogia științifică a epocii noastre.

*LEON TOPA*

---

cuceri și învățămîntului tehnologic, teoretic și practic, locul ce i se cuvine în școlile muncitorești" (p. 191).

# Periodice pedagogice

## „Narodna prosveta"
**1 —12/1965**

Ajunsă în al XXI-lea an de apariție, revista pedagogică NARODNA PROSVETA din R. P. Bulgaria cuprinde în numerele sale din 1965 o bogată varietate de materiale pe probleme de instrucție și educație, psihologie pedagogică, organizarea și conducerea școlii ș. a.

Pe prim plan, în preocupările pedagogilor bulgari apar problemele educației comuniste. Acestui domeniu revista îi acordă un spațiu larg în coloanele sale; mai mult, numărul 2/1965 al revistei este consacrat în întregime acestei problematici.

Pe această linie dintre studiile cele mai importante se remarcă cel semnat de S. Ianev „Despre unitatea dintre instruire și educație". Analizînd modul în care se realizează această unitate autorul subliniază necesitatea de a folosi în procesul de predare fapte vii, interesante, documente și fragmente de opere literare, diferite materiale intuitive, observații asupra faptelor tipice ș. a. În același timp, munca independentă a elevului cu manualul, documentele sau alte izvoare de informație reprezintă o cale sigură de realizare a unității dintre aspectul instructiv și cel educativ.

Un loc important îl ocupă și materialele care abordează problemele autoconducerii. Dintre acestea le semnalăm pe cele semnate de B. Markova „Unele probleme ale autoconducerii pionierești" (nr. 2), T. Djurov „Forme ale autoconducerii elevilor în internatul nostru" (nr. 2) și mai ales cel intitulat „Autoconducerea — școală a educației comuniste" de A. Raicev (nr. 9). În acest ultim articol, autorul — director al școlii generale din satul Tetova — împărtășește din experiența școlii în acest domeniu subliniind că buna organizare a autoconducerii colectivului de elevi a facilitat formarea unei opinii sănătoase în colectivul de elevi, ceea ce a contribuit la îmbunătățirea întregului proces instructiv-educativ.

Atenția deosebită de care se bucură în învățămîntul bulgar predarea limbilor străine se manifestă și în spațiul rezervat studiilor și articolelor care tratează diferitele probleme ale acestei discipline. S-ar putea spune că „limbile străine" reprezintă tema cu cea mai bogată ilustrare în revistă. Dintre problemele teoretice de prim ordin în acest domeniu se abordează cele ridicate de predarea gramaticii. Astfel V. Tabakova publică articolul „Principiul utilizării în determinarea minimumului gramatical în programa de limba franceză" (nr. 12), M. Radonava, „Modelarea gramaticală în predarea limbii ruse" (nr. 8). În ceea ce privește diferitele aspecte ale însușirii lexicului și a dezvoltării vorbirii, E. Goceva publică articolul „Dezvoltarea exprimării orale la introducerea lexicului nou" (nr. 1); A. Stoicev, „Cum să variem lecțiile de conversație în predarea

limbii franceze" (nr. 3) ș. a. Cu privire la rolul sistemului de exerciții în formarea priceperilor și deprinderilor, L. Mutkov publică articolul „Rolul exercițiilor în formarea priceperilor și deprinderilor de exprimare în învățarea limbii ruse" (nr. 7), iar despre folosirea mijloacelor tehnice moderne, M. Bonev, publică articolul „Cabinetul fonetic — parte integrantă a învățămîntului lingvistic", (nr. 10) ș. a. În acest articol, M. Bonev, profesor la Institutul economic „Karl Marx" din Sofia, descrie activitatea desfășurată în cabinetul fonetic al acestui institut. Subliniind efortul depus pentru intensificarea muncii independente a studenților în cadrul cabinetului fonetic autorul descrie și un anumit sistem de exerciții pentru studierea unei teme oarecare.

Folosirea magnetofonului în cabinetul fonetic a dus la creșterea simțitoare a nivelului rezultatelor la învățătură. În încheierea articolului, autorul arată că pentru obținerea unor rezultate bune prin folosirea mijloacelor tehnice moderne este necesară o atentă analiză a etapei de studiu. Astfel pentru perioada de început a învățării unei limbi străine aceste mijloace se vor utiliza în unele momente ale lecției în anumite scopuri, iar în clasele superioare scopul va diferi sensibil și deci și modalitățile de folosire vor fi altele.

Una dintre preocupările noi ale pedagogilor bulgari este instruirea programată. Materialele publicate în cursul anului 1965 denotă că acest mod nou de instruire cîștigă din ce în ce mai mulți adepți, impunîndu-se prin modul științific de abordare a problemelor pe care le ridică procesul de instruire. Dacă în nr. 7, B. Metev prezinta doar o scurtă bibliografie continuată și în nr. 9, K. Kostov se ocupă în studiul său „Despre tratarea logică a problemelor instruirii programate" (nr. 10) de posibilitățile algoritmizării în cadrul instruirii programate. El consideră că programarea cu ajutorul mașinilor electronice va oferi avantaje mari în raport cu instruirea tradițională. Aceste avantaje se concretizează în următoarele: a) textele programate pot fi algoritmizate; b) textul programat poate fi ușor verificat dacă are o structură logică; c) cu ajutorul legăturii inverse profesorul dispune sistematic și continuu de informații privind modul de însușire a materialului de către elevi; d) se asigură o activitate independentă continuă a elevului pe tot parcursul orei de studiu. Aici autorul adaugă și cîteva rînduri în care „îndulcește" afirmațiile categorice de mai sus, arătînd că nu toate disciplinele și nu toate temele permit realizarea unor programe algoritmizate. În articol se descrie ce este un algoritm, funcțiile care îi determină caracteristica lui (de recunoaștere, de rezolvare, de învățare) cu exemple și cu o succintă prezentare a aparatajului logicii matematice, subliniind în final, necesitatea studierii posibilităților de abordare a procesului de instruire prin prisma logicii matematice.

În numerele 5 și 6 ale revistei se publică materialele prezentate la cel de-al III-lea Seminar internațional de învățămînt politehnic, în producție și de educație prin muncă. Între acestea semnalăm pe cele ale delegaților români E. Blideanu „Educarea atitudinii socialiste față de munca productivă la elevii din școala medie" și A. Chircev „Pregătirea psihologică a elevilor pentru activitatea productivă în România" (ambele în nr. 6). Deși tipărite prescurtat — ca și celelalte comunicări — cele două materiale reușesc să-i formeze cititorului o imagine veridică a modului în care se rezolvă aceste probleme în țara noastră.

Ca aspect important al activității instructiv-educative din școala bulgară apare și orientarea profesională a elevilor. În această preocupare se înscrie articolul lui T. Z. Sokolov „Predarea geografiei și orientarea profesională a elevilor" (nr. 3) — profesor de geografie la Școala medie nr. 10 din Sofia. Autorul

arată că în cadrul discuțiilor cu elevii a constatat că aceștia au o atitudine necorespunzătoare față de disciplinele „agricole", fapt care îi face să greșească de multe ori la alegerea profesiei. T. Z. Sokolov analizează această problemă ilustrînd-o cu experiențe, pornind de la prezentarea elementelor din lecțiile de geografie fizică la cele de zoogeografie cu sublinierea datelor care le arată elevilor caracterul științific al muncii depuse în fiecare sector precum și realizările obținute de oamenii de știință. Excursia de 6 zile făcută cu elevii la cîteva întreprinderi și institute de cercetare, la Facultatea de agronomie, a concretizat multe din cele prezentate verbal la lecții, contribuind astfel la crearea unei imagini corecte despre munca din agricultură. Autorul încheie arătînd că mulți dintre foștii lui elevi s-au orientat spre acest domeniu de activitate.

Pe aceeași linie — a descrierii experienței proprii — se axează și articolul „Orientarea profesională a elevilor" semnat de P. Petkov și B. Ivanov (nr. 7). Materialul reprezintă rezultatul unei investigații făcute în școlile generale, medii și tehnice din raionul Tolbukin, 95% din elevii școlilor generale au indicat că vor să urmeze în continuare cursurile gimnaziilor politehnice, ale tehnicumurilor și ale școlilor profesionale. 62% din elevii celor 6 gimnazii politehnice și a celor 8 tehnicumuri doresc să urmeze cursurile învățămîntului superior, 22% se orientează spre cursurile fără frecvență, iar restul de 16% înclină spre intrarea imediată în producția materială. În continuare autorii prezintă tabele detaliate pe specialități, subliniind că această năzuință spre continuarea studiilor în învățămîntul superior este direct legată de cerințele impuse de societatea socialistă.

Deosebit de utilă ni se pare prezența rubricii „Organizarea și conducerea activității școlare". Aici se publică atît materiale teoretice orientative, S. Markov, „Să ridicăm rolul și răspunderea directorului ca conducător pedagogic al școlii" (nr. 7), N. Grigorov, „Munca comună a inspectorului și directorului", (nr. 8), cît și articole în care elementul dominant îl constituie experiența cadrelor fruntașe ca de pildă articolul semnat de N. Anastasova, „Planificarea — baza muncii instructiv-educative" (nr. 7) sau cel semnat de P. Bratoev, „O școală de studiere a experienței pedagogice înaintate" (nr. 10).

Rubricile de istorie a pedagogiei, discuții, critică și bibliografie și de cronică actuală întregesc prin varietatea materialelor pe care le cuprind, imaginea acestei reviste deosebit de utile pentru progresul învățămîntului din țara vecină.

*MARIA DUMITRESCU*

## „Nowa - Szkola"

Editată de Ministerul Educației din Republica Populară Polonă, revista „Nowa Szkola" prezintă cititorilor săi, în numerele apărute în anul 1965, o varietate de probleme, din care vom desprinde pe cele mai importante, de interes mai larg și pentru pedagogii noștri.

Una din problemele ce ocupă un spațiu larg în paginile revistei este „problema școlilor model și a școlilor experimentale". După cum reiese din articolul ministrului învățămîntului, Wactaw Tutodziecki, intitulat *Despre dezvoltarea inovațiilor în activitatea pedagogică și răspîndirea experienței metodice creatoare* (nr. 9), principalele sarcini care stau în fața învățătorilor și profesorilor polonezi în actuala fază de dezvoltare a învățămîntului sînt folosirea celor mai eficiente metode instructiv-

educative, care să contribuie la dezvoltarea gîndirii elevilor și la intensificarea activității acestora în procesul de însușire a științei; dezvoltarea în rîndurile cadrelor didactice a mișcării de inovații în activitatea pedagogică, generalizarea celor mai bune metode folosite în munca de traducere în viață a noilor programe de învățămînt. Pentru desfășurarea în bune condiții a acestor cerințe, s-au creat, începînd cu anul 1963, școli experimentale și școli model.

Despre aceste două tipuri de școli vorbește prof. dr. Wincenty Okón, în articolele *Școlile experimentale în Polonia* (nr. 9) și *Problemele didactice și educative ale școlilor model* (nr. 2, 3). În articolul despre școlile experimentale, autorul își concentrează atenția în jurul următoarelor probleme: 1) problemele structurii școlii, programelor școlare, a metodelor și mijloacelor didactico-educative și organizarea învățămîntului și educației — pe care le discută sub toate aspectele, sprijinindu-se pe experimente efectuate atît în Polonia, cît și în alte țări; 2) problema metodelor, care reprezintă aspectul cel mai dificil al muncii. Punctele slabe în acest domeniu se datoresc fie faptului că metodele de cercetare cunoscute sînt folosite în măsură insuficientă, fie lipsurilor existente în pregătirea metodologică a cadrelor respective sau lipsei unui ajutor substanțial din partea centrului științific superior; 3) problema direcțiilor de dezvoltare a activității experimentale în Polonia. La acest punct, se arată necesitatea intensificării cercetărilor, în special asupra conținutului învățămîntului și educației în toate tipurile de școli.

În articolul despre școlile model, prof. dr. Wincenty Okón arată sarcinile care stau în fața școlilor model și care le deosebesc de școlile experimentale, pe de o parte, de cele obișnuite, pe de altă parte. Dacă crearea școlii experimentale slujește unor scopuri științifice, sarcinile școlii model sînt mai puțin complicate. Aceasta trebuie să constituie un exemplu pentru școlile obișnuite în ceea ce privește metodele folosite, organizarea muncii, utilarea cu cele mai moderne materiale didactice, laboratoare, săli de clasă, cabinete metodice.

O altă problemă căreia i se acordă o mare atenție în coloanele revistei se referă la rolul școlii în procesul educației socialiste. Astfel, în articolul *Locul învățămîntului într-un stat pe cale de industrializare* (nr. 2), dr. Mikotay Kozakiewicz argumentează cu date referitoare la situația diferitelor țări influența învățămîntului asupra dezvoltării economice a țării, asupra creșterii producției pe cap de locuitor.

În articolul *Școala în frontul unic al educației sociale* (nr. 7/8, publicat de Stanislaw Dobaslewicz, director general în Ministerul Învățămîntului, se arată că schimbările survenite în fiecare etapă de dezvoltare a societății socialiste pun de fiecare dată sarcini noi în fața învățămîntului. În perioada actuală, școala a încetat de a mai fi singura instituție care transmite cunoștințe elevilor. Ea este ajutată acum de presă, de cărți, de cinematograf, de radio, de televiziune. Aceasta impune adaptarea corespunzătoare a sistemului de învățămînt la noile condiții. Astfel, este necesară crearea unei didactici care să se ocupe de coordonarea tuturor cunoștințelor căpătate de elev, în afara școlii cu cele pe care aceasta i le transmite în procesul de învățămînt. De asemenea, față de creșterea tot mai mare a rolului educativ pe care îl au organizațiile de tineret, familia etc., școala trebuie să-și modeleze propria sa funcție, subordonînd activitatea acestor factori, completînd-o și conferindu-i o bază ideologică și pedagogică solidă. Creșterea rolului conducător al școlii în procesul educării omului nou atrage și schimbarea corespunzătoare a sistemului de pregătire a profesorilor.

În ceea ce privește noile teorii cu privire la procesul de însușire a cunoștințelor, profesorul dr. Tadeusz Tomaszewski, în nr. 6 al revistei, face o amplă și sistematică prezentare a celor mai noi teorii științifice asupra procesului de însușire a cunoștințelor, indicînd totodată și posibilitățile de aplicare practică a acestora. Tot în nr. 6, dr. Bohdan Komorowski informează despre izvoarele învățămîntului programat și despre discuțiile pe care acesta le suscită în U.R.S.S. și S.U.A. În articolul *Programul linear în învățămînt* (nr. 7/8), dr. docent Czestaw Kupisiewicz ilustrează principiile învățămîntului programat bazat pe programul linear, însoțindu-le de observațiile critice personale ale autorului, precum și de cele apărute în literatura de specialitate de pînă acum.

Educației fizice și locului pe care aceasta trebuie să-l ocupe în cadrul procesului general educativ în societatea socialistă îi este consacrat un număr mare de articole. Printre altele, semnalăm articolul *Cercetări asupra dezvoltării fizice a tineretului* (nr. 5), semnat de Stanislaw Hórny, în care sînt prezentate rezultatele unor cercetări efectuate asupra unui număr însemnat de elevi de vîrste diferite, importanța acestor date pentru cunoașterea mai aprofundată a dezvoltării fizice și psihice a tineretului, precum și sarcinile practice ce decurg de aici pentru activitatea școlii. La întrebarea dacă există o legătură între ritmul dezvoltării fizice a copilului în primii ani de școală și gradul de dezvoltare intelectuală, se dă un răspuns afirmativ, bazat pe o argumentare științifică corespunzătoare, în articolul *Dezvoltarea intelectuală și ritmul dezvoltării fizice* (nr. 5), sub semnătura dr. Jadwiga Rózycka. Tot pe date statistice se sprijină afirmațiile pe care dr. Ludwig Denisiuk le aduce în articolul *Dezvoltarea și condiția fizică a elevilor școlilor elementare* (nr. 11) în susținerea tezei potrivit căreia dezvoltarea fizică a copilului de vîrstă școlară este determinată nu numai de factori genetici, ci și de condițiile social-economice specifice mediului în care trăiește.

Referitor la munca educativă în rîndul elevilor, articolul lui Aleksander Lewin *Metode educative învechite și insuficiente* (nr. 6) relevă faptul că o serie de insuccese în munca educativă se datoresc folosirii unor metode și principii învechite, a căror înlăturare se impune cu necesitate. Czeslan Mosicki pune în discuție — în articolul *Educatorul față de autoconducerea elevilor* — (nr. 5) problema atitudinii pe care trebuie să o adopte profesorul față de organizația de tineret. Datoriile și obligațiile organizației, arată autorul, nu trebuie reduse la lupta împotriva chiulului, a fraudei, a neglijării obligațiilor de elev, la acordarea de ajutor elevilor slab pregătiți. Trebuie să se acorde tineretului dreptul de a aprecia în mod deschis diferitele aspecte ale muncii în școală, să se ia în considerație observațiile critice menite să contribuie la îmbunătățirea procesului instructiv-educativ. Articolul *Despre criteriile de apreciere a comportării elevilor* (nr. 4) al dr. Maria Pelcowa prezintă rezultatele unei anchete efectuate în numeroase școli în scopul stabilirii cauzelor pentru care se obțin note mici la purtare. Rezultatele obținute o conduc pe autoare la concluzia că în aplicarea pedepsei trebuie să se acorde atenția cuvenită fiecărui caz în parte; școala are datoria să organizeze activitatea elevilor în mod corespunzător, să-și formuleze clar, concret cerințele față de ei, iar încălcarea acestor cerințe să atragă scăderea notei la purtare.

Prin bogăția și varietatea problemelor abordate, prin actualitatea și importanța lor, revista „Nowa-Szkoła" se bucură de o largă popularitate și de o binemeritată apreciere în rîndul pedagogilor polonezi.

*Elena Deboveanu*

# „Educadores"

Numerele apărute, începînd din toamna anului 1964 și pînă la sfîrșitul anului 1965, din revista argentiniană de pedagogie „Educadores", indică o variație tematică mai mare decît ne obișnuise activitatea precedentă a acestei publicații, de la dezbateri de principii generale, de tipul *Armonie între acțiunea educativă a școlii și familiei*, *Educația tehnocratică*, pînă la aspecte particulare, unele orientate mai mult spre tehnica pedagogică, sau spre metodologia predării unei singure discipline științifice.

O problemă care ne-a atras în mod deosebit atenția, prin frecvența cu care revine în paginile revistei și prin unghiurile de vedere diferite în care e tratată, este: „arta educației" și educația artistică.

Într-un scurt articol apărut în nr. 4 (1964) sub semnătura lui Ruben Oscar Giusso, — sintetizînd o experiență destul de îndelungată și o documentare sistematică în domeniul profesional —, autorul încearcă să fixeze reperele unei apropieri suple și autentic bilaterale, între educatori și educați. Lipsit de pretenții de dogmă sau rețetă, articolul ar putea intra în cadrul a ceea ce corespunde, în revistele noastre, cu o „tribună a experienței", cu un „schimb de opinii".

Urmărind pînă la capăt gîndurile împărtășite de R. Giusso, și pentru a putea desprinde elementele pozitive, din varietatea de probleme expuse pe care autorul se străduiește să le cimenteze cu construcții mentale impregnate de un spirit catolic depășit de evoluția evenimentelor din epoca noastră, se pot reține unele elemente cu caracter pozitiv, ca aplicare vie a principiului formulat de R. Giusso: „cuvintele sînt extatice, exemplele au o valoare dinamică, motrice", autorul dînd și cîteva indicații practice: „Educația presupune o dispoziție (disponibilitate) liberă a educatului față de educator. Dacă nu i se oferă exemplul respectului față de personalitatea lui, nici educatul nu va arăta asemenea respect. Și uneori primul care comite această lipsă de tact e educatorul".

În continuare, autorul arată că „Trebuie să cauți totdeauna să *înțelegi* înainte de a *impune* ceva — să asculți cu atenție delicată plîngerile, cererile și problemele, să creezi un climat de entuziasm, fără de care cea mai elementară muncă (lucrare) va cere eforturi pentru menținerea disciplinei".

Într-un mod eseistic este abordată problema de față în articolul colaboratorului italian Pierro Viotto, care deschide nr. 51 — martie-aprilie 1965: *Introducere la pedagogia timpului liber*. De astă dată, conținutul substanțial și cu multiple referiri concrete, cu bibliografie solidă, depășește mult granițele vîrstelor. Mai exact, dezbaterea este deplasată pe toată întinderea vieții umane și ne situează în mijlocul raporturi or mult mai complexe ce se creează la adulți între timpul întrebuințat într-o activitate productivă, de utilitate imediată, și orele de care dispun pentru recreație, pentru ridicarea nivelului cultural și participare la viața socială. Direcția urmărită de autor este interesantă prin accentul pus pe calitate și pe necesitatea eliminării unui fals conflict: „Este necesar să evităm contrapunerea timpului liber și a timpului ocupat, care comportă o devalorizare a ideii de muncă și o neînțelegere a libertății". Fără a dezvălui stările de lucruri aflate la origina acestui fenomen, cum era de așteptat, autorul se mulțumește să constate că industrializarea existentă în societatea contemporană oferă mai multe posibilități de timp

liber maselor, care nu dispun însă de pregătirea suficientă pentru a ști să-l folosească inteligent: „omul modern fiind incapabil de alegere și control, nu ajunge să se reculeagă în timpul liber".

Timpul liber, consideră autorul nu trebuie deci să constituie o noțiune închistată „sub eticheta alternativă a timpului de muncă", ci un „timp al autenticității", o formă de expresie a libertății personalității umane și, totodată, o cale de integrare organică în structura socială. În ciuda atenției acordate în metodele de educație infantilă ale lui Froebel sau Montessori jocului, ca mijloc de dezvoltare, autorul consideră că jocul duce la o denaturare de raporturi, la un contrast artificial: joc-muncă. Astfel, autorul revine insistent asupra necesității de a remedia această lacună măcar printr-o educare ulterioară a adultului, în scopul de a valorifica timpul liber pentru elevația sa spirituală. Ni se pare utilă precizarea făcută aci în capitolul *Semnificația igienică a timpului liber*: „Există o valoare morală în odihnă, lipsa sau excesul de odihnă reprezentînd o deformare a vieții umane. Repausul excesiv se transformă în otiozitate și plictiseală; are valoarea unui interval, nu a unui scop în sine".

Rămîne actuală și valabilă cerința manifestată de pedagogul italian, de a realiza, prin intermediul timpului liber, o echilibrare, o sinteză armonioasă între pregătirea și specializarea profesională și orizonturile largi ale culturii — între știință-tehnică, pe deoparte, și „umanități" și arte, pe de altă parte, înlăturîndu-se astfel formarea unor oameni unilaterali.

Mai oscilant și difuz este scurtul capitol dedicat de Piero Viotto *semnificației sociale a timpului liber*. În mod inevitabil, lipsa unei cunoașteri obiective, a unui studiu, a unei analize chiar sumare a folosirii timpului liber, a educării multilaterale, convergînd spre deplina lui valorificare în socialism, dă un caracter de superficialitate, limitează orizontul științific în această parte a studiului. Stă în picioare una dintre concluzii, aceea că: „Timpul liber este deci, nu numai instrument de luciditate, ci și de sociabilitate; servește și comuniunii sociale", poziție care vine imediat în contrast cu definiții neștiințifice de genul: „cea mai înaltă formă a odihnei este contemplarea divinității"; „timpul liber trebuie dedicat și eternității din om, deschiderii supranaturale către divinitate"...

La capătul unui drum destul de sinuos și adesea contradictoriu, studiul lui Piero Viotto *Introducere la pedagogia timpului liber* îmbrățișează totuși o soluție mai realistă, în spiritul raționalismului francez de tradiție voltériană: „Timpul liber este un ansamblu dinamic și complex de ocupații cărora individul li se dedică spontan, fie pentru a se relaxa, fie pentru a-și dezvolta participarea socială, cunoștințele sau aptitudinile". Este o poziție care — dincolo de doza ei de compromis — situează articolul sub semnul unei elastice „deschideri spre stînga" a revistei „Educadores".

În paginile revistei mai putem semnala, în cadrul aceleiași preocupări pentru „arta educației" îmbinată cu educația artistică, și articolul semnat de Alfonso Tortora, cu titlul *Televiziunea — problemă sau soluție?*

Optica adoptată de autor, subordonat și el spiritului catolic militant, este totuși permeabilă realismului situațiilor de fapt actuale. Tortora pornește de la aceea că rapiditatea de informare, puterea de penetrație, mobilitatea, varietatea, fac din micul ecran o forță uriașă de modelare a adolescenților. În același timp, o consideră și ca un pericol, ca o armă cu două tăișuri, capabilă să taie cu sabia violenței și a vulgarității diferite noduri gordiene ale educației...

Autorul ajunge chiar să pună la îndoială

marile servicii aduse de televiziune în calitate de mijloc optim pentru transmiterea valorilor culturale și educative: „Se cuvine să nu exagerăm — maturizarea inteligenței trebuie să fie efectuată lent și gradat —, iar imaginile trebuie să-și găsească timpul necesar pentru a se fixa în memorie; dacă se produce contrariul, constituie doar un amalgam de impresii și senzații care lasă în conștiința privitorului doar o „imagine-fantomă".

După ce avertizează împotriva tradiționalelor „ispite", introduse în cămin de existența unui televizor asaltat de întreaga familie: adultere, violență, prezentare de medii dubioase, indiferență morală, — realități periculoase ale statelor capitaliste — A. Tortora aruncă în balanță alt argument bazat în mare parte pe anchetele medicilor și psihologilor anglo-saxoni: „Alt detaliu important este starea de pasivitate la care poate supune televiziunea. E un fel de hipnoză care suprimă sau reduce la maximum activitatea conștientă, ori se știe că pentru a se produce un proces autentic de educare e nevoie de o elaborare a cunoștințelor căpătate, prin intermediul unei acțiuni personale, întreprinse în colaborare de educator, cu cel educat".

Concluzia articolului nu putea, firește — mai ales într-o țară ca Argentina, unde se pune acut problema ridicării nivelului cultural al maselor (peste 2,5 milioane de locuitori sînt emigranți sau fii de emigranți, care nu au o tradiție culturală locală) — să fie un refuz „de plano", al televiziunii ca mijloc de difuzare a culturii. Nu ne referim la coloratura creștină de rigoare, ci la concluzia practică: „Trebuie stimulată o mai mare conștiință socială la tinerii telespectatori, trebuie deschis un dialog și trezită dorința de a învăța și de a reflecta cu seninătate, pentru a putea selecta și asimila cunoștințele servite astfel".

Urmărind suita articolelor pe care le-am putut situa în zona acestei preocupări — referindu-ne numai la unul din aspectele educației — putem formula aprecierea generală că lectura revistei argentiniene „Educadores" este utilă și interesantă, putînd constitui totodată un interesant schimb de opinii.

*EUGEN MARIAN*

# Vitrina pedagogică

*BELEAEV, B. V.: Ocerki po psihologhii obuceniia inostrannim iazikam (Studii de psihologia predării limbilor străine).* Moskva, Prosveşcenie, 1965, 228 p.

Desprindem din cuprinsul lucrării cîteva capitole: a. Fundamentarea psihologică a procesului predării limbii străine. b. Corelaţia dintre cunoştinţele lingvistice (teorie) şi activitatea de vorbire (practica) în predarea limbii străine. c. Particularităţile psihologice ale gîndirii în limba străină. d. Bazele psihologice ale aplicării principiului însuşirii conştiente în predarea limbilor străine. e. Particularităţile psihologice ale însuşirii exprimării orale în limba străină. f. Particularităţile psihologice ale însuşirii exprimării scrise în limba străină. g) Bazele psihologice ale predării lexicului limbii străine. h. Despre unele metode contemporane de predare a limbilor străine. i. Metoda de bază şi metodicele speciale de predare a limbilor străine.

Lucrarea reprezintă un studiu original în domeniul psihologiei predării limbilor străine. Ea arată cum trebuie organizat procesul didactic spre a se ajunge la stăpînirea efectivă a unei limbi străine. Se dă o vastă bibliografie în mai multe limbi.

II. 34.962 B.C.P.

*ALCIRA LEGASPI DE ARISMENDI: Pedagoghika i marksizm (Pedagogia şi marxismul).* Moskva, Progress, 1965, 236 p.

Cartea cuprinde 8 capitole: 1. Materialismul istoric, educaţia şi pedagogia; 2. Societatea cu înaltă organizare a oamenilor muncii liberi şi conştienţi; 3. Sistemul de învăţămînt în U.R.S.S.; 4. Aşanumitele şcoli tradiţionale şi active şi şcoala sovietică; 5. Cu privire la definiţia pedagogiei; 6. O ştiinţă pedagogică calitativ nouă; 7. Educaţia socială a preşcolarilor; 8. Învăţămîntul general, politehnic şi profesional.

Lucrarea, care este o traducere din limba spaniolă, dă o caracterizare teoretică şi practică a sistemului sovietic de educaţie. Ea prezintă interes atît pentru cercetătorii ştiinţifici în domeniul pedagogiei, cît şi pentru cadrele didactice de toate gradele.

II. 34.967

*MIALARET, GASTON: Introduction à la pédagogie (Introducere în pedagogie).* Paris, Presses Universitaires de France, 1964, 180 p.

Este volumul de inaugurare a unei noi colecţii de lucrări pedagogice, ceea ce justifică şi caracterul său introductiv. După ce înfăţişează conţinutul şi ramurile ştiinţelor pedagogice, autorul se ocupă de unele aspecte privind bazele concepţiei despre educaţie, raportul dintre cultură şi conţinutul învăţămîntului, principiile pedagogice (cunoaşterea copilului, trecerea de la acţiune la gîndire, raportul dintre individ şi grupă, rolul educatorului în viaţa socială şi în viaţa şcolară, prelungirea acţiunii şcolii etc.), organizarea învăţămîntului, metodele, tehnicile şi procedeele pedagogice. Lucrarea se încheie prin cîteva concluzii asupra independenţei pedagogiei ca ştiinţă şi a rolului ei în societatea modernă. Cititorul găseşte la sfîrşitul volumului o bibliografie de lucrări generale.

II. 33.875

*WEGMANN, R.: Theorie des Unterrichts (Teoria procesului de învăţămînt).* München Basel, Ernst Reinhardt Verlag, 1964, 288 p.

Lucrarea tratează despre cercetări în domeniul didacticii, mişcarea de reforme în domeniul pedagogiei şcolare, formele de învăţămînt tradiţionale şi contemporane, problematica organizării actuale, principiile acţiunii pedagogice ş.a.

II. 34.405

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

*„Revista de pedagogie" se difuzează numai pe bază de abonamente.*

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74

43416

Lei 5

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREȘTI — c. 7618

Biblioteca cras
S I B I U

I 3970

5
ANUL 1966

# REVISTA DE PEDAGOGIE

STUDII ŞI CERCETĂRI

*Traian Pop :* Şcoala şi pedagogia românească în plin proces de dezvoltare.
*Gheorghe Zapan :* Modelarea matematică a activităţilor umane şi a proceselor evolutive cu specială aplicare în domeniile pedagogiei şi psihologiei
*Ion Berca :* Probleme psiho-pedagogice ale modernizării învăţământului
*Mihai Ghivirigă :* Profesorul preferat
*Onişa Gligor :* Aspecte ale situaţiei cadrelor didactice şi a tineretului studios din România în anii 1929—1933.

DEZBATERI-CONFRUNTĂRI-OPINII

*Traian Bobeică :* Liceele agricole cu specialitatea mecanizarea agriculturii
*Marcel Saraş :* Laboratorul lingvistic în predarea limbilor străine
*Ion Dumitrescu, Nicolae Popescu :* Creşterea eficienţei lecţiilor de istorie prin utilizarea mijloacelor audio-vizuale
*Alexandru Nediu :* Folosirea mijloacelor audio-vizuale în sporirea eficienţei lecţiei la clasele I—IV

PEDAGOGIE COMPARATĂ

*Vasile Bunescu, Ştefan Costea :* Seminar internaţional pe tema „Concepţia modernă privind învăţământul în şcoala generală"
*Olga Oprea, Valentina Filipescu :* Învăţământul secundar şi pregătirea tineretului pentru activitatea socială

RECENZII

* * * „Studii de didactică experimentală" *(Nicolae Oprescu)*
*P. Bărbulescu, A. Cazacu, A. Vasilescu :* „Activitatea U.T.C. în şcoală *(Virgil Radulian)*
*Ion Apostol Popescu :* „Ion Pop Reteganul" *(Mioara Cimpoieş)*

PERIODICE PEDAGOGICE

* * * „Sovetskaia pedagoghika" *(Lidia Stroganov)*
* * * „L'école et la nation" *(Ioan Cerghit, Virginia Creţu)*

VITRINA PEDAGOGICĂ

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

1990

(97)

- IUL. 2005

1 1 IUL. 2011

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România — director; Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU; PETRE BÂRBULESCU, șef secție — Institutul de științe pedagogice; Prof. dr. docent ION BERCA; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. EUGEN BLIDEANU; Conf. VASILE BUNESCU; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV; ROMEO DĂSCĂLEȘCU, șef sector — Institutul de științe pedagogice; Ing. NICOLAE DINU; Conf. dr. MARIA GIURGEA; GHEORGHIȚA FLEANCU — șef sector — Institutul de științe pedagogice; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE; Prof. emerit ION MODORAN; Lector SILVESTRU PATIȚA; Prof. dr. docent VASILE PAVELCU; Conf. dr. PAUL POPESCU-NEVEANU; Prof. dr. docent ROȘCA ALEXANDRU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. DUMITRU SALADE; Înv. emerit MIHAI SANDU; TATIANA SLAMA-CAZACU, șef secție — Institutul de psihologie; Conf. dr. URSULA ȘCHIOPU; CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție; TIBERIU TRUȚER, șef secție — Institutul de științe pedagogice; ANTON VASILESCU, redactor șef; MARIN VIȘAN, șef secție — Institutul de științe pedagogice.

T 3970.


# REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

*Anul XV, nr. 5* *Mai, 1966*


SIBIU

2022

## SUMAR


Pag.

STUDII ȘI CERCETĂRI

*Traian Pop:* Școala și pedagogia românească în plin proces de dezvoltare . 5
*Gheorghe Zapan:* Modelarea matematică a activităților umane și a proceselor evolutive cu specială aplicare în domeniile pedagogiei și psihologiei . . . . . 21
*Ion Berca:* Probleme psiho-pedagogice ale modernizării învățământului . 40
*Mihai Ghivirigă:* Profesorul preferat . . . . . 49
*Onița Gligor:* Aspecte ale situației cadrelor didactice și a tineretului studios din România în anii 1929—1933. . . . . 61

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

*Traian Bobeică:* Liceele agricole cu specialitatea mecanizarea agriculturii 71
*Marcel Saraș:* Laboratorul lingvistic în predarea limbilor străine . . 73
*Ion Dumitrescu, Nicolae Popescu:* Creșterea eficienței lecțiilor de istorie prin utilizarea mijloacelor audio-vizuale . . . . . 81
*Alexandru Nediu:* Folosirea mijloacelor audio-vizuale în sporirea eficienței lecției la clasele I—IV . . . . . 87

PEDAGOGIE COMPARATĂ

*Vasile Bunescu, Ștefan Costea:* Seminar internațional pe tema „Concepția modernă privind învățământul în școala generală" . . . . 93
*Olga Oprea, Valentina Filipescu:* Învățământul secundar și pregătirea tineretului pentru activitatea socială . . . . . 98

RECENZII

* * * „Studii de didactică experimentală" *(Nicolae Oprescu)* . . . 105
*P. Bărbulescu, A. Cazacu, A. Vasilescu:* „Activitatea U.T.C. în școală" *(Virgil Radulian)* . . . . . 111
*Ion Apostol Popescu:* „Ion Pop Reteganul" *(Mioara Cimpoieș)* . . . 115

PERIODICE PEDAGOGICE

* * * „Sovetskaia pedagoghika" *(Lidia Stroganov)* . . . . . 120
* * * „L'école et la nation" *(Ion Cerghit, Virgina Crețu)* . . . 123

VITRINA PEDAGOGICĂ


7336.

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

*№ 5, XV-ый год* *Май, 1966 г.*


## СОДЕРЖАНИЕ


Стр.

### ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

*Т. Поп:* Румынская школа и педагогика в полном процессе развития . 5

*Г. Запан:* Математическое моделирование деятельности и эволютивных процессов со специальным применением в области педагогики и психологии . . . . . 21

*И. Берка:* Психо-педагогические вопросы модернизации образования . 40

*М. Гивиригэ:* Любимый преподаватель . . . . . 49

*Оница Г.:* О положении учителей и учащейся молодежи в Румынии в период 1929—1933 гг. . . . . 61

### ОБСУЖДЕНИЯ — ДИСКУССИИ — МНЕНИЯ

*Г. Бобейкэ:* Сельскохозйственные лицеи со специальностью „сельскохозяйственная механизация" . . . . . 71

*М. Сараш:* Лингвистический кабинет в преподавании иностранных языков 73

*И. Думитреску, Н. Попеску:* Повышение эффективности уроков истории при помощи аудио-визуальных средств . . . . . 81

*А. Недиу:* Применение аудио-визуальных средств в повышении уроков в I—IV-ых классах . . . . . 87

### СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

*В. Бунеску, Шт. Костя:* Международный семинарий на тему „Современная концепция по вопросу об образовании в общей школе" . . 93

*О. Опря, В. Филипеску:* Среднее образование и подготовка молодежи к общественной деятельности . . . . . 98

### РЕЦЕНЗИИ

* * * „Очерки экспериментальной дидактики" *(Н. Опреску)* . . . 105

*П. Бэрбулеску, А. Казаку, А. Василеску:* „Работа СКМ в школе" *(В. Радулиян)* . . . . . 111

*Ион Апостол Попеску:* „Ион Поп Ретеганул" (Миоара Чимпойеш) . 115

### ПЕРИОДИЧЕСКАЯ ПЕЧАТЬ

„Советская педагогика" *(Л. Строганов)* . . . . . 120

„L'école et la nation" *(И. Чергит, В. Крецу)* . . . . . 123

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ВИТРИНА

# REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

*XV-e année No. 5* *Mai, 1966*


## SOMMAIRE


ÉTUDES ET RECHERCHES — Page

*Traian Pop :* L'école et la pédagogie roumaines en plein processus de développement . . . . . 5

*Gheorghe Zapan :* Le modelage mathématique des activités humaines et des processus évolutifs, appliqué particulièrement aux domaines de la pédagogie et de la psychologie . . . . . 21

*Ion Berca :* Problèmes psychopédagogiques de la modernisation de l'enseignement . . . . . 40

*Mihai Ghivirigă :* Le professeur préféré . . . . . 49

*Onița Gligor :* Aspects de la situation des enseignants et de la jeunesse studieuse de Roumanie dans les années 1929—1933 . . . . . 61

DÉBATS — CONFRONTATIONS — OPINIONS

*Traian Bobeică :* Les lycées agricoles ayant pour spécialité la mécanisation de l'agriculture . . . . . 71

*Marcel Saraș :* Le laboratoire de langues et l'enseignement des langues vivantes . . . . . 73

*Ion Dumitrescu, Nicolae Popescu :* L'augmentation de l'efficience des leçons d'histoire par l'utilisation des moyens audio-visuels . . . . . 81

*Alexandru Nediu :* L'utilisation des moyens audio-visuels en vue de l'augmentation de l'efficience des leçons dans les classes de I-ère—IV-e . . . . . 87

PÉDAGOGIE COMPARÉE

*Vasile Bunescu, Ștefan Costea :* Le Séminaire International ayant pour thème „La conception moderne concernant l'enseignement dans l'école générale" . . . . . 93

*Olga Oprea, Valentina Filipescu :* L'enseignement secondaire et la préparation des jeunes en vue de l'activité sociale . . . . . 98

COMPTES — RENDUS

* * * "Études de didactique expérimentale" *(Nicolae Oprescu)* . . 105

*P. Bărbulescu, A. Cazacu, A. Vasilescu :* „L'activité de l'Union des Jeunesses Communistes (U.T.C.) dans l'école" *(Virgil Radulian)* . . . . 111

*Ion Apostol Popescu :* *„Ion Pop Reteganul"* (Mioara Cimpoieș) . . . 115

PÉRIODIQUES PÉDAGOGIQUES

* * * „Sovetskaia pedagoghica" *(Lidia Stroganov)* . . . . . 120

* * * „L'école et la nation" *(Ioan Cerghit, Virginia Crețu)* . . . . 123

LA VITRINE PÉDAGOGIQUE

JOURNAL OF PEDAGOGY
ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

*XVth Year, No. 5* *May, 1966*

## CONTENTS

STUDIES AND RESEARCHES — Page.

*Traian Pop:* Romanian School and Education in Full Process of Developement . . . . . 5

*Gheorghe Zapan:* On the Mathematical Modelling of Human Activities and Evolutive Processes as Applied Chiefly in Education and Psychology . . . . . 21

*Ion Berca:* Psycho-Pedagogical Questions of the Modernization of Education . . . . . 40

*Mihai Ghivirigă:* The Favourite Teacher . . . . . 49

*Onița Gligor:* Glimpses of the Condition of the Teaching Staff and Students in Romania Between 1929—1933 . . . . . 61

DEBATES — CONFRONTATIONS — OPINIONS

*Traian Bobeică:* The Agricultural Secondary Schools Specializing in the Mechanization of Agriculture . . . . . 71

*Marcel Saraș:* The Language Laboratory and Foreign Language Teaching 73

*Ion Dumitrescu, Nicolae Popescu:* Increasing the Efficiency of History Classes Through Audio-Visual Aids . . . . . 81

*Alexandru Nediu:* For Greater Teaching Efficiency in Forms One-Four Through Audio-Visual Aids . . . . . 87

COMPARATIVE EDUCATION

*Vasile Bunescu, Ștefan Costea:* The International Seminar on "Modern Conception of Education in the General School" . . . . . 93

*Olga Oprea, Valentina Filipescu:* Secondary Education and How to Prepare the Youth for Social Activities . . . . . 98

BOOK REVIEWS

* * * *„Studies in Experimental Didactics"* (Nicolae Oprescu) . . . 105

*P. Bărbulescu, A. Cazacu, A. Vasilescu: „On Young Communist League Activities in School"* (Virgil Radulian) . . . . . 111

*Ion Apostol Popescu: „Ion Pop Reteganul"* (Mioara Cimpoieș) . . . 115

EDUCATIONAL PRESS

* * * *„Sovetskaia pedagoghika"* (Lidia Stroganov) . . . . . 120

* * * *„L'école et la nation"* (Ioan Cerghit, Virginia Crețu) . . . . 123

EDUCATIONAL SHOW-CASE

# Şcoala şi pedagogia românească în plin proces de dezvoltare

*Conf. univ. TRAIAN POP*

Poporul nostru a sărbătorit unul dintre cele mai însemnate evenimente ale istoriei sale — 45 de ani de la crearea Partidului Comunist Român. Cu patru decenii şi jumătate în urmă, la 8 mai 1921, delegaţii organizaţiilor Partidului Socialist din întreaga ţară, întruniţi în Congresul de la Bucureşti, au adoptat hotărîrea istorică de a transforma partidul lor într-un partid revoluţionar marxist-leninist.

Făurirea Partidului Comunist Român este rezultatul creşterii şi maturizării mişcării muncitoreşti din ţara noastră, care încă din a doua jumătate a secolului al XIX-lea a început să se afirme ca cea mai înaintată forţă politică a poporului român. Dezvoltarea României pe calea capitalismului a dus la formarea clasei muncitoare şi la intrarea ei pe arena luptelor sociale şi politice ca purtătoare a steagului libertăţii şi progresului ţării.

Situîndu-se pe poziţia învăţăturii marxiste, clasa muncitoare şi-a creat în 1893 propriul său partid politic — Partidul Social-Democrat al Muncitorilor din România.

În decursul luptelor de clasă, proletariatul român a trebuit să facă faţă şi unor acţiuni dezorganizatoare din partea elementelor oportuniste şi reformiste din conducerea partidului. Valul grevelor şi al luptelor muncitoreşti determinat de intensificarea exploatării capitaliste-moşiereşti, de suferinţele provocate de război a grăbit dezvoltarea conştiinţei revoluţionare a proletariatului român, a îmbogăţit experienţa sa politică, a intensificat procesul de clarificare ideologică din mişcarea socialistă. În aceste condiţii de mari frămîntări sociale ideile Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie au găsit un viu răsunet în rîndurile poporului român.

Congresul Partidului Socialist, întrunit la Bucureşti la 8 mai 1921, a hotărît transformarea partidului socialist în partid comunist. Astfel, a luat fiinţă partidul de avangardă al proletariatului român, moment de

cotitură istorică în dezvoltarea mișcării muncitorești din țara noastră, în viața poporului român.

Crearea Partidului Comunist Român a însemnat o măreață victorie a leninismului asupra reformismului și oportunismului din mișcarea muncitorească din România.

Astăzi, cînd încercăm să facem o scurtă privire istorică, ne dăm și mai bine seama de drumul glorios pe care l-a parcurs Partidul Comunist Român de-a lungul celor 45 de ani de existență. Deși vreme de peste două decenii activitatea partidului s-a desfășurat în adîncă ilegalitate, înfruntînd teroarea și represiunile sîngeroase ale guvernelor burghezo-moșierești, ale dictaturii militaro-fasciste, Partidul Comunist Român s-a situat în fruntea luptei duse de masele populare pentru apărarea ființei naționale a României, răsturnarea dominației burgheziei și moșierimii, înfăptuirea revoluției populare și construirea socialismului.

De la începutul existenței sale, Partidul Comunist Român a preconizat elaborarea unui program de luptă pentru un învățămînt democratic și științific, pentru răspîndirea culturii înaintate în rîndul maselor largi populare. Nu a existat eveniment mai important în dezvoltarea învățămîntului față de care P.C.R. să nu-și fi spus părerea. Partidul Comunist Român a desfășurat o largă activitate în rîndul membrilor corpului didactic, al oamenilor de știință și litere, al elevilor și studenților, mobilizîndu-i la lupta pentru democratizarea școlii românești, pentru satisfacerea dreptului la învățătură al întregului tineret, la apărarea drepturilor fundamentale ale învățătorilor și profesorilor, cărora le-a fost dat să îndure multe neajunsuri și umilințe, alături de alte categorii de oameni ai muncii.

Cercetînd presa de partid, precum și alte publicații îndrumate de partid, găsim, în perioada dintre cele două războaie mondiale, numeroase studii și materiale critice la adresa politicii școlare promovate de guvernele burghezo-moșierești, politică ce se reflectă cu atîta tărie în conținutul diferitelor reforme și legi școlare din acea vreme.

Cu toate succesele obținute de clasa muncitoare condusă de partid în lupta pentru un învățămînt democratic, școala a continuat să aibă, în toată această perioadă, un puternic caracter de clasă. Clasele dominante nu erau interesate în culturalizarea maselor populare, deoarece aceasta ar fi dus la creșterea conștiinței maselor, la intensificarea luptei revoluționare, la înlăturarea exploatării.

O schimbare fundamentală s-a petrecut în situația școlii, ca de altfel în viața întregului nostru popor, prin insurecția armată antifascistă începută la 23 August 1944, care reprezintă un moment de cotitură radicală în istoria României. Aceasta a însemnat începutul revoluției populare, care a deschis poporului român calea spre făurirea unei vieți noi, socialiste, schimbînd din temelii înfățișarea țării noastre.

După mai bine de 20 de ani de ilegalitate, Partidul Comunist Român își desfășoară acum activitatea în condiții legale. Printre măsurile ce se puneau în fața partidului, în noua situație, se afla și aceea a creării unei școli noi, care să răspundă sarcinilor legate de desăvîrșirea revoluției burghezo-democratice și de trecerea la revoluția socialistă. Încă de la

Conferința Națională a P.C.R. din octombrie 1945, care a pus în fața poporului un vast program de luptă, se prevedeau o seamă de măsuri și în domeniul învățământului, menite să transforme școala într-o instituție democratică, la îndemîna maselor de oameni ai muncii, închizîndu-se pentru totdeauna izvoarele analfabetismului.

Asigurarea învățământului elementar gratuit și obligatoriu, organizarea gimnaziilor unice, asigurarea condițiilor pentru ca liceele, școlile profesionale și institutele de învățămînt superior să poată fi urmate de cît mai mulți fii ai oamenilor muncii, elaborarea de programe și manuale școlare cu un conținut științific și cu o orientare nouă, democratică, munca de clarificare politică a cadrelor didactice și de propagare a învățăturii marxist-leniniste în rîndul acestora, declanșarea ofensivei pentru lichidarea neștiinței de carte se înscriu printre primele înfăptuiri din acești ani, cînd partidul comunist nu deținea încă întreaga putere politică și economică a țării.

Ca urmare a rezultatelor obținute în consolidarea statului democrat-popular și refacerea economiei naționale, raportul de forțe pe plan intern înclinînd tot mai mult în favoarea clasei muncitoare și a aliaților săi, a devenit posibilă preluarea întregii puteri politice de către clasa muncitoare, aliată cu țărănimea și cu celelalte categorii de oameni ai muncii, proces care a fost desăvîrșit la 30 Decembrie 1947, prin abolirea monarhiei și proclamarea Republicii Populare Române.

Instaurarea dictaturii proletariatului și naționalizarea principalelor mijloace de producție din industrie au creat premisele hotărîtoare pentru trecerea la construirea socialismului în țara noastră. Înfăptuirea cu succes a sarcinilor puse de construirea noii orînduiri reclama noi măsuri în domeniul învățămîntului. Școala, de toate gradele, era chemată să pregătească cadrele de constructori pentru vastele șantiere care au cuprins țara, în anii care au urmat, de la un colț la altul, să contribuie la ridicarea nivelului de cultură al întregului nostru popor. Reforma învățămîntului din anul 1948 a determinat schimbări profunde în structura și conținutul învățămîntului, cerute de sarcinile construirii socialismului. Întregul învățămînt a devenit învățămînt de stat, oferind condiții egale pentru toți cetățenii țării, un învățămînt unitar, pus în slujba intereselor și aspirațiilor poporului. Conținutul învățămîntului a dobîndit un caracter realist-științific, întemeiat pe învățătura marxist-leninistă.

În anii care au urmat reformei, datorită grijii pe care partidul și statul au manifestat-o față de școală și de slujitorii ei, învățămîntul nostru de toate gradele a obținut mari succese. Problema perfecționării continue a structurii și conținutului învățămîntului a constituit obiectul a numeroase hotărîri de partid și de stat. Astfel, în anul 1955 a fost reorganizat învățămîntul profesional și tehnic a cărui structură este prezentată în cunoscuta Hotărîre de partid și de stat nr. 91. La baza așezării noului sistem de învățămînt profesional și tehnic a stat principiul apropierii școlilor de marile întreprinderi, fabrici, uzine, centre mecanice, S.M.T., G.A.S., șantiere de construcții etc. Conducerilor acestor întreprinderi le-a revenit sarcina să se ocupe și să răspundă și de pregătirea cadrelor de muncitori și tehnicieni în egală măsură cu problemele de

producție. Timpul care s-a scurs de la apariția acestei hotărîri a dovedit justețea măsurilor și a orientării date acestui grad de învățămînt. Instruirea practică a elevilor din ultimii ani de studii direct în întreprinderi s-a dovedit a fi calea cea mai bună de pregătire a viitorilor muncitori, în comparație cu școlile din sistemul Rezervelor de muncă, unde elevii primeau pregătirea practică numai în ateliere-școală, iar la încadrarea în muncă aveau nevoie de o anumită perioadă de adaptare cu marea producție industrială.

Cu un an mai tîrziu, ca urmare a aplicării Directivelor celui de-al VII-lea Congres al P.C.R., în iulie 1956 învățămîntul de cultură generală a constituit obiectul unei însemnate hotărîri de partid și de stat. Necesitățile crescînde puse de dezvoltarea economiei, științei și tehnicii cereau ridicarea la un nivel din ce în ce mai înalt a învățămîntului de cultură generală. Durata școlii de cultură generală de 10 ani s-a dovedit a fi cu totul insuficientă pentru desfășurarea unui învățămînt cuprinzător și de calitate. Cu toate îmbunătățirile aduse planurilor și programelor de învățămînt, acestea mai mențineau supraîncărcarea elevilor atît sub aspectul volumului, cît și al nivelului, în raport cu vîrsta elevilor.

În vederea lărgirii orizontului de cultură generală al absolvenților învățămîntului mediu și a înlăturării supraîncărcării elevilor s-a hotărît ca durata școlii de cultură generală să fie mărită de la 10 la 11 ani. Această măsură a permis o mai justă eșalonare a obiectelor de învățămînt, punînd la baza planurilor și programelor școlare principiul concentric, întărirea studiului științelor despre natură prin predarea unor cunoștințe de matematici superioare. O atenție deosebită s-a acordat studiului științelor fizice și chimice.

Pentru a-i ajuta pe elevi în înțelegerea politicii partidului și statului nostru, pentru ridicarea nivelului lor teoretic, s-a considerat necesară introducerea în planurile de învățămînt a două obiecte noi din domeniul științelor sociale : elemente de marxism-leninism și elemente de economie politică. Ținînd seama de preferințele elevilor pentru anumite obiecte de studiu, cît și de necesitatea de a organiza învățămîntul și în funcție de aptitudinile acestora, s-a stabilit ca începînd cu clasa a X-a planurile de învățămînt să fie organizate pe două secții : secția reală și secția umanistică.

Hotărîrea Comitetului Central al Partidului Comunist Român și a Consiliului de Miniștri din iulie 1956 privind îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală, prin analiza științifică pe care a făcut-o și prin măsurile pe care le-a adoptat, poate fi considerată ca un document de însemnătate istorică în viața școlii românești. Hotărîrea a avut și meritul de a valorifica unele tradiții progresiste, valoroase, ale școlii românești din trecut.

În același spirit, pe baza unei profunde și temeinice analize a cerințelor societății noastre în plin proces de dezvoltare, a fost elaborată Hotărîrea C.C. al P.C.R. și a Consiliului de Miniștri din anul 1957 cu privire la îmbunătățirea învățămîntului superior. Hotărîrea a pus ca sarcină principală în fața școlii noastre superioare întărirea legăturii cu producția, pregătirea unor specialiști cu un profil larg, îmbunătățirea pre-

dării științelor sociale, elaborarea unor noi planuri și programe care să reflecte în mai mare măsură cuceririle științei și tehnicii contemporane, să asigure o legătură mai strînsă a teoriei cu practica. În anii care au urmat, învățămîntul de toate gradele a înregistrat mari succese. Congresele al VII-lea și al VIII-lea ale P.C.R. au trasat direcțiile de dezvoltare ale școlii în concordanță cu sarcinile izvorîte din etapele pe care le-a parcurs poporul nostru, sub conducerea partidului, în construcția socialismului.

Ca rezultat al politicii școlare a partidului și statului nostru, învățămîntul a devenit un instrument al culturii de masă, accesibil celor mai largi mase ale poporului. S-au desființat taxele școlare și de examene, asigurîndu-se gratuitatea completă a învățămîntului. La acestea mai trebuie adăugată și gratuitatea manualelor pentru școala generală, act ce va rămîne înscris în istorie, legat de numele Congresului al VIII-lea al P.C.R.

Lărgirea și democratizarea învățămîntului a reprezentat un obiectiv central și totodată o trăsătură de bază a învățămîntului nostru socialist. În anul școlar 1961/1962 s-a generalizat învățămîntul de 7 ani, cu un an mai devreme decît fusese stabilit. În același an școlar s-a început trecerea treptată la învățămîntul general și obligatoriu de 8 ani — sarcină trasată de Congresul al VIII-lea al P.C.R. — act ce marchează un moment deosebit de important în desfășurarea revoluției culturale din țara noastră, învățămîntul de cultură generală ajungînd astfel la durata de 12 ani.

Trecerea la școala generală de 8 ani a făcut necesară elaborarea unor noi planuri și programe de învățămînt, atît pentru școala generală, cît și pentru liceu. Școala generală era chemată să asigure însușirea de către elevi a bazelor culturii generale prin transmiterea unui sistem închegat și accesibil de cunoștințe științifice despre natură și societate, să le cultive dragostea pentru muncă, pentru patria noastră socialistă, pentru Partidul Comunist Român.

Prelungirea duratei învățămîntului a permis o eșalonare mai judicioasă, pe ansamblu claselor I—VIII, a obiectelor de învățămînt, potrivit cu particularitățile de vîrstă ale elevilor. În același timp, s-a realizat o reducere a numărului de ore săptămînal față de planul de învățămînt al școlii de șapte ani, element important pentru evitarea supraîncărcării elevilor.

Schimbările survenite în cadrul școlii generale s-au reflectat în mod pozitiv în clasele liceale. Datorită faptului că elevii din școala generală urmau să vină cu o pregătire mai temeinică de cultură generală, noul plan de învățămînt pentru liceu a prevăzut o dezvoltare și aprofundare a studiului tuturor disciplinelor școlare. În comparație cu școala de cultură generală de 11 ani, planul de învățămînt al liceului de 12 ani a trecut la bifurcarea studiului pe secții — umanistă și reală — timp de 3 ani, față de 2 ani cît prevedea planul vechi. Extinderea bifurcării a făcut posibilă profilarea mai accentuată a disciplinelor specifice fiecărei secții și o mai bună pregătire a elevilor. S-a îmbunătățit studiul limbilor moderne, iar în ceea ce privește pregătirea elevilor în domeniul

culturii tehnice liceul de 12 ani o rezolvă într-un mod mult mai realist. Liceul de cultură generală nu urmărește să dea elevilor o calificare profesională. Tinerii care doresc să se inițieze într-o anumită meserie pot să urmeze, în afara școlilor profesionale, liceele de specialitate, iar cei care absolvă liceul teoretic au deschise porțile școlilor tehnice.

Pe baza acestor planuri de învățământ, școala de cultură generală permite elevilor să-și formeze un tablou larg asupra fenomenelor și legilor generale din natură și societate, asigurîndu-le pregătirea necesară cerută de viață, de realitățile țării noastre, de dezvoltarea accelerată pe care o cunoaște astăzi știința și cultura contemporană.

În legătură cu conținutul învățămîntului pe care îl dă școala de cultură generală și cu orientarea acestuia în condițiile cînd știința și tehnica contemporană cunosc o dezvoltare fără precedent, se poartă multe discuții în rîndul pedagogilor din străinătate. Astfel, într-o lucrare apărută recent în Belgia, *Revoluția tehnico-științifică și noul umanism* [1], se pune întrebarea dacă școala trebuie să fie doar în slujba exigenței tehnico-științifice a viitorului, sau dacă trebuie să urmărească dezvoltarea calităților umane care devin din ce în ce tot mai amenințate în era mecanizării. Acești pedagogi manifestă o oarecare neliniște că rolul din ce în ce mai mare pe care tehnica modernă îl joacă în lume ar putea să ducă la abandonarea din conținutul învățămîntului a valorilor mari ale culturii de dragul tehnicii.

Liceul nostru de cultură generală, așa cum este conceput — cu cele două secții : reală și umanistă — oferă toate condițiile pentru a asigura elevilor o pregătire armonioasă. Studierea de către toți elevii a noțiunilor de economie politică și de bazele marxism-leninismului, predarea psihologiei și a logicii, introducerea unor noi obiecte de învățămînt, cum ar fi istoria literaturii universale și istoria artelor etc. oferă școlii noastre condiții pentru o dezvoltare multilaterală a tineretului, evitînd acea unilateralitate la care se referea autorul lucrării mai sus-amintite.

În anul școlar 1964—1965 școala generală a funcționat cu toate clasele I—VIII, dînd prima promoție de absolvenți a 8 clase. Generalizarea și gratuitatea școlii de 8 ani au devenit pentru prima dată o realitate socială în istoria învățămîntului nostru.

Aceste înfăptuiri situează azi țara noastră printre țările cele mai înaintate din lume în ceea ce privește dezvoltarea învățămîntului. După datele statisticii rezultă că din 35 de țări mai avansate din punct de vedere cultural, în 11 țări există un învățămînt obligatoriu de 8 ani, în 12 țări un învățămînt obligatoriu de 9 ani, în 5 țări un învățămînt obligatoriu de 10 ani, iar în celelalte un învățămînt obligatoriu de mai puțin de opt ani.

Fiind martorii oculari ai acestor mari înfăptuiri care se petrec în domeniul învățămîntului, ne-am obișnuit cu aceste realizări, încît uneori nu mai sesizăm importanța istorico-socială și internațională a acestor rezultate. Cunoscînd punctul de plecare, putem aprecia la justa valoare

[1] Cristophe Baroni, *Révolution scientifique — tehnique et nouvel humanisme. Pour une éducation permanente*, în „Synthèses", Bruxelles, 20, nr. 233, octobre 1965, p. 23—38.

succesele care au permis ca țara noastră să ocupe un loc de cinste în ceea ce privește dezvoltarea învățămîntului. Este semnificativ în această privință să comparăm modul cum a crescut numărul de elevi și studenți la 10 000 de locuitori numai în ultimii șase ani. Așa, de exemplu, în anul școlar 1959—1960 aveam 1 363 elevi la 10 000 de locuitori, iar în acest an școlar, 1965—1966, avem aproape 2 000 — adică fiecare al cincilea locuitor al țării este elev. Numărul elevilor de liceu este în acest an școlar de 200 la 10 000 de locuitori, în comparație cu anul 1939 cînd erau numai 19 elevi la același număr de locuitori. Numărul de studenți la 10 000 de locuitori a fost în anul școlar 1959—1960 de 35, iar în anul 1965—1966 de 69, ceea ce ne plasează printre țările înaintate din lume.

Aceste date sînt o mărturie grăitoare a ritmului rapid în care s-a dezvoltat învățămîntul nostru de toate gradele. În procesul făuririi școlii noi, socialiste, nu am fost scutiți și de unele greșeli. Efectuînd schimbări în sistemul nostru de învățămînt, schimbări cerute de necesitățile noii societăți, nu a fost valorificată suficient experiența pozitivă a școlii din trecut, de multe ori s-a preluat necritic experiența altor țări. Se pot aminti cîteva exemple în această direcție. Reducerea duratei învățămîntului de cultură generală de la 12 la 10 ani, renunțarea la liceele cu profil industrial, comercial, agricol, la școlile normale de învățători, sau separarea școlilor profesionale și tehnice de marile întreprinderi și șantiere etc. au frînat dezvoltarea școlii, iar pentru înlăturarea acestor neajunsuri a fost nevoie de timp.

Referindu-ne la școala românească din trecut, noi nu uităm, bineînțeles, că aceasta a avut un caracter de clasă, că au existat puternice tendințe obscurantiste, că din partea unor cercuri reacționare a existat teama de a răspîndi cultura în mase, că a existat o crasă nepăsare pentru condițiile materiale ale școlii, ale învățătorilor și profesorilor, dar, în același timp, au existat multe minți luminate care și-au lăsat amprenta asupra structurii școlii, asupra dezvoltării ei. Nu pot fi uitate meritele unui B. P. Hașdeu, Titu Maiorescu, I. A. Odobescu, I. Slavici, Spiru Haret și ale multor altora în statornicirea și dezvoltarea școlii românești. Dintr-un articol publicat de Spiru Haret în revista „Albina" din 7.X.1907 desprindem, printre altele, următoarea idee : „Luminarea poporului este cea mai înaltă datorie a oamenilor luminați și patrioți. A nu sprijini lupta pentru luminarea poporului ori a lucra în contra existenței țării este tot una".

Iată de ce este necesar ca și pe viitor să studiem tot ce este valoros în experiența învățămîntului nostru din trecut și să adaptăm la condițiile de astăzi. În același timp, să analizăm propria noastră experiență din acești ani, să o comparăm cu situația din alte țări, astfel încît învățămîntul nostru să fie în pas cu cerințele științei moderne.

★

Dezvoltarea cu succes a învățămîntului și a educației este condiționată în bună parte de existența unei pedagogii științifice care să fie în măsură să orienteze practica școlară și să-i ofere instrumentele necesare de lucru. Paralel cu făurirea școlii noi, partidul și statul nostru

s-au preocupat de crearea condițiilor pentru dezvoltarea și afirmarea unei pedagogii științifice. Un moment important în acest proces l-a constituit Hotărîrea C.C. al P.C.R. și a Consiliului de Miniștri din august 1951 care a prevăzut, printre altele, înființarea Institutului de științe pedagogice, ce era chemat să studieze problemele de bază ale învățămîntului, să generalizeze și să popularizeze experiența pozitivă a școlilor și a cadrelor didactice, să studieze ideile pedagogice progresiste din trecutul poporului nostru și istoria școlii românești etc.

Prin crearea Institutului de științe pedagogice, pe lîngă faptul că s-a răspuns unei cerințe obiective a dezvoltării învățămîntului nostru, s-a înfăptuit în același timp și un deziderat mult mai vechi al învățătorilor și profesorilor, al cercetătorilor și oamenilor de știință din domeniul pedagogiei.

O dată cu Institutul de științe pedagogice s-au mai creat Institutul de perfecționare a cadrelor didactice, Editura de stat didactică și pedagogică și „Revista de pedagogie". Pe parcurs, au luat ființă mai multe institute de perfecționare a cadrelor didactice și publicații școlare. Tabloul acestor instituții trebuie completat și cu catedrele de pedagogie din cadrul universităților, institutelor pedagogice și al unor institute tehnice de învățămînt superior, precum și cu catedrele de la școlile pedagogice de învățători și educatoare. Am enumerat aceste instituții pentru că de multe ori pedagogia și cercetarea pedagogică sînt văzute numai prin Institutul de științe pedagogice, lucru ce ni se pare cu totul nejust. Activitatea pe care o desfășoară zi de zi cei peste 175 000 slujitori ai școlii — de toate gradele — pentru pregătirea și formarea tinerei generații este o activitate pedagogică de mare valoare. Pedagogia noastră s-ar îmbogăți și ar prospera mult mai rapid, dacă experiența prețioasă pe care au acumulat-o numeroase școli și cadre didactice ar fi studiată și generalizată în mai mare măsură decît s-a făcut pînă în prezent.

În ultimii ani au apărut tot mai multe studii și lucrări cu caracter pedagogic și metodic care constituie un ajutor prețios pentru cadrele didactice. Printre acestea amintim în primul rînd metodicile de predare a diferitelor obiecte de învățămînt care au fost, în general, bine primite și apreciate de către învățători și profesori.

Activitatea desfășurată de către institutele de perfecționare și organele de învățămînt pentru îndrumarea metodică și pedagogică a cadrelor didactice a început să dea tot mai bune rezultate. Examenele ce se desfășoară pentru obținerea gradelor didactice și îndeosebi lucrările științifice pe care le prezintă învățătorii și profesorii cu aceste ocazii arată cît de mult au crescut cadrele noastre didactice, maturitatea și competența cu care abordează diferite aspecte ale muncii instructiv-educative din școală.

Un aspect pozitiv în activitatea Institutului de științe pedagogice și a celor mai multe catedre de pedagogie îl constituie faptul că în abordarea temelor de cercetare științifică se inspiră tot mai mult din activitatea practică a școlilor. Astfel, s-au întreprins mai multe studii legate de : modernizarea conținutului învățămîntului și a metodelor de predare în cadrul unor obiecte de învățămînt ; experimentarea sistemului de pre-

dare cu profesori la clasele I—IV ; un nou sistem de scriere la clasa I ; orientarea profesională a elevilor ; munca diriginților ș.a.

Și în domeniul istoriei pedagogiei au apărut o serie de lucrări și studii prețioase, atît din istoria pedagogiei universale, cît și din istoria pedagogiei românești. La un moment dat exista chiar pericolul de a aluneca mai mult către trecut și mai puțin se punea accentul pe studierea problemelor actuale, neajuns care în bună parte a fost remediat. Desigur că s-ar putea vorbi și de alte rezultate merituoase pe care le-a obținut știința pedagogică. Față de ritmul în care se dezvoltă însă învățămîntul, ca urmare a cerințelor societății noastre în plin proces de transformare și înnoire, trebuie spus că știința pedagogică nu a reușit să țină pasul, în toate cazurile, cu aceste realizări.

În general, se constată că practicienii din domeniul învățămîntului o iau, de multe ori, înaintea pedagogilor în soluționarea problemelor pe care le pune școala în epoca contemporană. Această situație s-ar datora, după părerea noastră, pe de o parte, faptului că pedagogia nu a reușit încă să-și modernizeze suficient metodele de investigație și de cercetare științifică, că rămîne în bună parte tributară metodelor clasice de studiu, iar pe de altă parte, unui aspect care la prima vedere s-ar părea paradoxal, dar cu toate acestea real, insuficienta legătură cu școala, cu problemele concrete ale muncii instructiv-educative.

Învățătorii și profesorii așteaptă din partea pedagogilor mai multe studii și lucrări cu caracter aplicativ, în special în domeniul educației. Cu toții vorbim despre importanța activităților în afară de clasă și școală, dar pînă la ora actuală nu dispunem de o metodică a desfășurării acestor activități. Despre activitatea dirigintelui s-a scris în general foarte mult, însă cea mai mare parte a acestor materiale vorbesc despre ceea ce ar trebui să facă dirigintele și mai puțin despre felul în care să rezolve problemele pe care le ridică această activitate. Se pare că în ceea ce privește munca dirigintelui există de multe ori și o anumită exagerare, în sensul că munca educativă din școală este privită mai mult ca o sarcină a diriginților și nu a întregului colectiv didactic.

Transpunerea în viață a Hotărîrilor Plenarei C.C. al P.C.R. din 12—13 aprilie a.c. privind îmbunătățirea activității Organizației de pionieri va necesita o serie de lucrări și studii care să înarmeze cadrele didactice cu metode și procedee educative cît mai eficace. Noile măsuri fac să crească rolul școlii și al cadrelor didactice în organizarea și desfășurarea activității pionierești, dar în același timp crește și răspunderea acestora pentru educația elevilor. Învățătorii și profesorii vor trebui să conceapă această activitate mai mult ca îndrumători, lăsînd pionierilor destulă libertate de inițiativă și creație.

Un sector în care va fi necesară o participare activă a pedagogilor, în anii ce urmează, este și cel al orientării profesionale a elevilor și a tineretului în general. În această direcție există o rămînere în urmă. Pe măsură ce vor apare noi tipuri de școli post generale, menite să ducă la generalizarea treptată a învățămîntului mediu, vor fi necesare metode cît mai adecvate, care să permită cadrelor didactice și în special diriginți-

lor să desfășoare o activitate rodnică în orientarea elevilor pentru alegerea drumului în viață. În același timp, vor trebui întreprinse studii aprofundate, iar în funcție de condițiile materiale să se examineze posibilitatea organizării în liceele mari a unor cabinete de îndrumare profesională. Este necesar ca în planurile de învățămînt ale facultăților care pregătesc profesori de psihologie și pedagogie să se prevadă cursuri și lucrări de laborator în legătură cu orientarea profesională a elevilor. Profesorii care vor preda psihologia și logica în liceu să poată îndeplini și aceste sarcini legate de orientarea elevilor.

★

Pornind de la realizările mari obținute în anii precedenți, Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român a trasat învățămîntului sarcini de mare importanță. Dezvoltarea învățămîntului, perfecționarea structurii sale corespunzător cu cerințele economiei și culturii, reflectarea în conținutul său a marilor cuceriri științifice și tehnice ale contemporaneității, reprezintă un bogat și important capitol al politicii partidului de desăvîrșire a construcției socialismului.

Revoluția tehnico-științifică pe care o trăiește omenirea determină o excepțională intensificare a eforturilor de dezvoltare a învățămîntului și științei în toate țările lumii. Schimbările în structura și conținutul învățămîntului devin un proces permanent, acesta fiind mereu depășit de noile cuceriri ale științei și tehnicii.

În condițiile societății noastre, școala este chemată să îndeplinească un dublu scop — să pregătească în ritm susținut cadre de specialiști necesari economiei și culturii în plină dezvoltare, iar în al doilea rînd să contribuie la ridicarea nivelului de cultură al întregului popor.

Dăm cîteva date cu privire la dinamica pregătirii de specialiști în țara noastră : cadre cu studii superioare : în 1959 am avut 162 000, în 1964 — 210 000, iar pentru 1970 se prelimină 330 000. Cadre cu studii medii : în 1959 — 315 000, în 1964 — 457 000 și pentru 1970 se aproximează la 620 000. Muncitori calificați : în 1959 — 1 470 000, iar în 1964 s-a ajuns la 2 225 000 și pentru 1970 se prevăd peste 2 800 000. Această dinamică și cerințele de perspectivă arată ce eforturi susținute va trebui să întreprindă școala noastră de toate gradele pentru a satisface una din cerințele stringente ale dezvoltării noastre economice și sociale — pregătirea cadrelor.

În numeroase țări se întocmesc tot mai multe studii care vorbesc despre eficiența economică a învățămîntului, stabilind diferite corelații între sporirea numărului de ingineri, tehnicieni, alți specialiști cu studii superioare și creșterea produsului social total. Este semnificativ în această privință un studiu apărut recent în publicația franceză „Revue économique" [2], care apare sub egida Centrului național de cercetări științifice din Franța. Studiul are un titlu semnificativ : *Cea mai mare industrie a secolului XX*. Această industrie este industria formării de cadre. Pe baza unui bogat material de fapte și date statistice, autorul menționează

[2] „Revue économique", anul XVII, nr. 1, ianuarie 1966, p. 1—33.

creșterea rapidă a efectivelor școlare și a cheltuielilor ocazionate de aceasta în diferite țări. Se arată, de exemplu, că Marea Britanie în anul 1913 cheltuia pentru învățămînt 1,6% din venitul național, iar în 1960 — 5,3%; R. F. Germană — 2,8% în 1913 și 5% în 1960; Japonia 2,5% și respectiv 5,2% în 1960.

În țara noastră, dacă comparăm cheltuielile destinate învățămîntului, constatăm o creștere și mai rapidă. Dacă în anul 1959 fondurile alocate dezvoltării învățămîntului reprezentau 2 971,0 milioane lei — 6,2% din totalul cheltuielilor bugetare — în anul 1966 acestea se ridică la impresionanta sumă de 7 183,0 milioane lei, adică 6,8% din totalul cheltuielilor bugetare. Aceste cîteva date arată locul pe care îl ocupă în țara noastră școala, care este chemată să îndeplinească și îndeplinește un puternic rol economic.

Congresul al IX-lea al partidului, trasînd direcțiile de dezvoltare a României în următorii 5 ani, în vederea continuării pe o treaptă superioară a procesului de desăvîrșire a construcției socialiste în toate domeniile de activitate, a pus și în fața învățămîntului de toate gradele sarcini sporite. Pentru învățămîntul de cultură generală obiectivul cel mai important îl constituie pregătirea condițiilor în vederea trecerii, în următorii ani, la mărirea duratei școlii obligatorii. În prezent, Ministerul Învățămîntului pregătește un studiu amplu cu privire la dezvoltarea învățămîntului nostru în lumina sarcinilor puse de Congresul al IX-lea al partidului. Acest studiu va examina, în ceea ce privește învățămîntul de cultură generală, mai multe variante referitoare la căile de prelungire a duratei învățămîntului obligatoriu.

Un capitol nou în învățămîntul nostru se deschide prin înființarea liceelor de specialitate — licee industriale, agricole, economice și pedagogice. Vestea creării acestor școli a găsit un larg ecou în întreaga țară, ținînd seama de rezultatele bune pe care le-au dat aceste licee în trecut. Ceea ce este nou față de liceele de specialitate din trecut, sau, mai apropiat, de fostele școli medii tehnice, este faptul că absolvenții noilor licee de specialitate vor poseda un volum de cunoștințe de cultură generală care să nu se deosebească esențial de cunoștințele absolventului unui liceu teoretic. În același timp, absolvenții liceelor de specialitate își vor însuși o profesiune care să le permită, după un stagiu de 1—2 ani în producție, să ocupe posturi de tehnicieni sau alte funcțiuni care necesită studii medii de specialitate. În presă s-au purtat și se mai poartă încă discuții pe marginea acestor licee, ceea ce arată încă o dată interesul cu care sînt așteptate aceste școli. Pregătirea lucrărilor pentru înființarea liceelor de specialitate ridică cîteva probleme de mare importanță de care depinde eficacitatea lor, cum ar fi: profilul liceelor, gradul de însușire și stăpînire a deprinderilor practice, în raport cu elevii școlilor profesionale (este vorba de liceele industriale, în special din domeniul prelucrării metalelor), durata studiilor etc. În ceea ce privește profilul viitoarelor licee industriale, părerea noastră este că acestea trebuie să meargă pe un profil cît mai larg. De pildă, în ramura construcțiilor de mașini, cu excepția tehnologilor care ar trebui pregătiți, eventual, printr-o școală de conductori tehnici, pentru restul funcțiunilor ar

putea funcționa un singur tip de liceu industrial. În primii 2—3 ani să se facă o pregătire comună, iar ultimii 2—3 ani să se împartă pe două-trei secții care să pregătească tehnicieni proiectanți, dispeceri și normatori. Cît privește gradul de stăpînire a deprinderilor practice, comparat cu cel al absolvenților școlilor profesionale, se consideră că, spre exemplu, tehnologul ar trebui să aibă o pregătire practică la nivelul maistrului. Pentru celelalte funcțiuni ca : dispecer, normator sau proiectant, pregătirea practică ar fi suficientă la nivelul absolventului de școală profesională, urmînd ca pe parcurs să-și mai completeze această pregătire. În funcție de această pregătire trebuie văzută și durata studiilor în liceele industriale. După discuțiile purtate și în presă se poate aprecia că 5 ani de studii sînt absolut necesari. Este posibil ca într-un viitor nu prea îndepărtat liceele industriale să înlocuiască actualele școli profesionale, iar din rîndul absolvenților acestor licee, după un stagiu în producție ca muncitori calificați, să se recruteze pe bază de concurs tehnicieni, maiștri și alte cadre pentru aceste funcțiuni intermediare între muncitori și ingineri.

Adevărata legare a învățămîntului de producție (învățămîntul politehnic despre care s-a vorbit atît de mult și s-a scris, de asemenea, mult) abia acum, prin formula liceelor de specialitate, va primi cu adevărat conținut. Experiența care s-a întreprins în anii trecuți în cîteva licee de cultură generală cu o zi pe săptămînă în producție s-a dovedit a fi o încercare nereușită. Aceasta nu înseamnă că liceele de cultură generală trebuie să fie rupte de viață, de realitate. Legarea învățămîntului cu producția trebuie să se facă însă pe o altă cale, pe calea laboratoarelor de fizică, chimie, prin muzee de științe naturale.

Un loc tot mai însemnat în cadrul sistemului nostru de învățămînt îl ocupă școlile profesionale. Dezvoltarea vertiginoasă a tuturor ramurilor economiei și în primul rînd a industriei a determinat o creștere rapidă a numărului de muncitori. În vederea pregătirii acestor muncitori învățămîntul profesional s-a dezvoltat continuu, de la 224 școli cu 39 250 elevi în anul 1938—1939, la 441 școli cu 182 391 elevi în anul școlar în curs.

În anii ce urmează, învățămîntul profesional și tehnic va cunoaște o largă dezvoltare. Numai pentru această ramură de învățămînt Congresul al IX-lea al P.C.R. a stabilit pînă în 1970 investiții în valoare de 1 miliard 229 milioane lei, din care urmează a se construi 1 232 săli de clasă și 48 350 locuri în internate școlare. Prin darea în folosință a acestor capacități de școlarizare se va putea pregăti un număr și mai mare de muncitori calificați, sporind astfel ponderea muncitorilor pregătiți prin școală în ansamblul muncitorilor calificați. Aceasta este o cerință imperioasă a stadiului la care a ajuns industria noastră, ce se dezvoltă pe baza tehnicii moderne, care pentru a putea fi stăpînită presupune cadre cu un nivel tot mai înalt de calificare.

O problemă care nu și-a găsit încă o rezolvare satisfăcătoare este aceea a pregătirii cadrelor didactice pentru învățămîntul profesional și tehnic — inginerul pedagog. În prezent, funcția de profesori o îndeplinesc ingineri și alți specialiști din producție, care, deși dispun de o bună

pregătire profesională, fiind cei mai indicați din acest punct de vedere, nu au, în același timp, cunoștințele metodice și pedagogice cerute de conducerea procesului instructiv-educativ. În unele țări s-au creat facultăți cu caracter pedagogic în cadrul unor institute tehnice, care au menirea să pregătească în primul rînd profesori pentru nevoile acestui grad de învățămînt O asemenea soluție prezintă și avantaje și dezavantaje. Considerăm că ar merita să fie examinată experiența fostelor „Seminarii pedagogice" care au funcționat în trecut în țara noastră pe lîngă universități. În cadrul acestor seminarii studenții să audieze un curs de psihologie generală cu referiri mai largi la psihologia copilului, precum și un curs de pedagogie practică, după care să facă un număr de asistențe și lecții practice în școli profesionale și tehnice. La încheierea acestor activități, studenții să primească un certificat de absolvire a Seminarului pedagogic, care — alături de diploma de inginer — să le dea întîietate, după intrarea în producție, să ocupe și funcția de profesor într-o școală profesională sau tehnică. Eventual și salarizarea profesorilor ingineri ar putea să fie diferențiată pentru cei care au absolvit acest seminar.

Înscrierea studenților la „Seminariile pedagogice" să fie facultativă, însă, o dată înscriși, ei să fie obligați să audieze cursurile și să efectueze practica pedagogică stabilită. Programul acestor seminarii ar putea fi sincronizat cu programul facultăților respective, încît să nu stinghereacă desfășurarea normală a activității nici într-o parte nici în alta. Desigur, pot fi găsite și alte căi care să ducă la pregătirea cadrelor didactice pentru acest tip de învățămînt.

Pe baza Directivelor Congresului al IX-lea al P.C.R. urmează a fi luate o seamă de măsuri pentru dezvoltarea și perfecționarea continuă a învățămîntului superior. În perioada anilor 1966—1970, numai pentru învățămîntul superior sînt alocate investiții de peste 1 miliard 400 de milioane lei. Obiectivul cel mai însemnat care se va construi în această perioadă îl constituie Institutul politehnic din București, precum și un număr de cămine studențești cu o capacitate de peste 15 000 locuri.

Se apreciază că în general structura actuală a învățămîntului superior corespunde cerințelor actuale. Măsurile ce se vor lua vor fi îndreptate în direcția îmbunătățirii continue a nomenclatorului și profilului unor specialități, a ridicării nivelului științific și pedagogic al personalului didactic, a intensificării cercetării științifice prin folosirea mai eficientă a bazei de cercetare existente etc.

Problema îmbunătățirii profilului unor facultăți se pune în primul rînd în institutele tehnice. Referitor la pregătirea viitorilor ingineri, părerile sînt grupate în două părți : unii susțin că inginerul trebuie să aibă o specializare mai îngustă, alții, și după cît se pare sînt cei mai mulți, opiniază pentru o specializare mai largă. Stabilirea profilului viitorilor specialiști, îndeosebi în domeniul tehnicii, va trebui să se facă ținînd seama de schimbările mari și rapide care se petrec astăzi în domeniul științei și tehnicii. Se întîlnesc cazuri, îndeosebi în domeniul chimiei, cînd din momentul începerii construirii unei fabrici sau uzine și pînă la intrarea

în funcțiune unele din procesele tehnologice să fie deja depășite. Toate acestea pledează pentru pregătirea unor ingineri care să aibă un profil larg, putînd în felul acesta să se adapteze mai ușor noilor cerințe.

În învățămîntul universitar, care are menirea să pregătească în cea mai mare parte cadre didactice, va trebui examinată problema unor facultăți cu dublu profil. Folosirea cadrelor didactice, avînd în vedere posibilitatea formării catedrelor, în special în școlile generale cu un singur rînd de clase, cînd acestea au două specialități — una principală și alta secundară — se face mai rațional. În examinarea acestei probleme trebuie să se aibă în vedere și necesitatea de a pregăti viitori cercetători, al căror număr va crește tot mai mult în anii ce urmează. O soluție care să aibă în vedere, în același timp, nevoia de a pregăti atît profesori cît și viitori cercetători ar putea fi și aceea ca în primii 2—3 ani de facultate să se asigure studenților o pregătire de bază comună, după care să se separe într-o secție cei care vor deveni cadre didactice și în altă secție, eventual chiar în mai multe secții, după domeniul respectiv de activitate, cei care se pregătesc pentru cercetare. Această soluție, după părerea noastră, ar răspunde în mai mare măsură cerințelor care se pun în fața universităților decît situația actuală. În secțiile pregătitoare de cadre didactice s-ar putea crea o atmosferă mai pedagogică decît există în prezent, absolut necesară viitorilor profesori, iar în secțiile cu profil de cercetare s-ar putea merge eventual pe o specializare și mai adîncă, care în prezent este într-o anumită măsură limitată de pregătirea în comun.

★

Concretizînd rolul învățămîntului nostru, așezat pe temelia concepției înaintate despre natură și societate, folosind tradițiile progresiste ale școlii românești și experiența pedagogică universală, strîns legat de cerințele mereu crescînde ale construcției socialiste, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în Raportul prezentat la Congresul al IX-lea al partidului, sublinia : *„Nivelul actual al societății noastre impune ridicarea pe o treaptă și mai înaltă a cunoștințelor de cultură generală, științifice și tehnice ale tuturor cetățenilor patriei"* [3]. Înfăptuirile de pînă acum ale învățămîntului nostru, condițiile tot mai bune create dezvoltării sale de către partid și stat, munca plină de devotament pe care o desfășoară zi de zi cei peste 175 000 membri ai corpului didactic, sînt factorii care chezășuiesc îndeplinirea cu succes a sarcinilor ce stau în fața școlii.

Poporul nostru, sub conducerea încercată a partidului, înfăptuiește o operă de însemnătate istorică, operă menită să ridice patria pe culmile cele mai înalte ale civilizației, bunăstării și fericirii. Nu încape nici o îndoială că școala și slujitorii săi își vor aduce contribuția pe deplin la realizarea acestor obiective însuflețitoare.

[3] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, București, 1965, p. 52.

## РУМЫНСКАЯ ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В ПОЛНОМ ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ

(Резюме)

*СРОК ПЯТЬ ЛЕТ ТОМУ НАЗАД была создана Румынская Коммунистическая Партия; автор подчеркивает, что это событие представляет собой переломный момент в развитии рабочего движения в нашей стране, в жизни румынского народа.*

*Подробнее автор останавливается на мероприятиях, принятых партией после освобождения страны (23 августа 1944 г.), по обновлению и усовершенствованию образования.*

*Особое внимание уделяется обобщению обязательного семилетнего, потом восьмилетнего образования, обогащению содержания общего образования в условиях развития современной науки и техники.*

*Одновременно с созданием новой школы, партия и государство заботились о развитии и утверждении научной педагогики; автор подчеркивает задачи, встающие перед педагогикой в свете решений IX-ого С'езда и требований передовой школьной практики.*

*В очерке обсуждаются актуальные вопросы школы и педагогики, предлагаются решения в связи с подготовкой учительских кадров, организацией лицеев по специальности о т. д.*

## L'ÉCOLE ET LA PÉDAGOGIE ROUMAINES EN PLEIN PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT

(Rèsumè)

*En soulignant l'importance dècisive de la crèation du Parti Communiste Roumain — il y a 45 ans — l'auteur met en èvidence le fait que cet èvènement repràsente un tournant historique dans le dèveloppement du mouvement ouvrier dans notre pays et dans la vie du peuple roumain.*

*Après avoir mentionnè la lutte menèe par le parti dans le passè en vue de la dèmocratisation de l'école roumaine, l'auteur s'attarde sur les mesures importantes prises par le parti après la libèration du pays, le 23 Août 1944, concernant le renouvellement continuel, de même que le perfectionnement de l'enseignement de tous les degrès.*

*Dans l'article, on accorde une attention particulière à la généralisation de l'enseignement obligatoire de 7 ans et puis de 8 ans, même qu'a l'enrichissment du contenu de l'enseignement de culture générale dans les conditions du développement de la science et de la technique contemporaines, de sorte que notre pays figure parmi les pays les plus avancés du monde en ce qui concerne le développement de l'enseignement.*

*L'auteur montre ensuite que, paralèlement à la création de l'école nouvelle, notre parti et l'État se sont vivement intéressés au développement et à l'affirmation d'une pédagogie scientifique, insistant sur les tâches qui reviennent à celle-ci dans les vues du IX-e Congrès du P.C.R. et des nécessités issues de l'expérience avancée de l'enseignement.*

*Cette étude présente des problèmes très actuels de l'école et de la pédagogie, suggèrent des solutions en vue de la formation du corps enseignant, de l'organisation des lycées de spècialitè, du profil des futurs spècialistes etc.*

## ROMANIAN SCHOOL AND EDUCATION IN FULL PROCESS OF DEVELOPEMENT

*(Abstract)*

*The author emphasizes the particular significance of the fact that, forty-five years ago the Romanian Communist Party was founded, — this event representing a historical turning point in the development of the Workers' Movement in our country, in the life of the Romanian people.*

*After mentioning the struggle led by the Patry in the past, for the democratization of the Romanian School system the author insists upon the significant actions undertaken by the Party concerning the continuous renewal and improvement of the national school system at all levels in the period following the 23 rd of Augst 1944, the date of the Liberation of our Homeland.*

*Particular attention is paid, in this paper, to the generalization of compulsory schooling, this being extended over a period of seven and then, eight years, and to the enrichment of the content of the general-culture instruction, in pace with the rapid progress of contemporary science and technology, — these being achievements that place our homeland among the most advanced countries in the world, with regard to the development of education.*

*The author then points out that concurrently with the building-up of the new Public school, our Party and State were concerned with the development and creative assertion of a scientific pedagogy, stress being laid upon the tasks incumbent upon it, in the light of the Directives of the Ninth Congress of the Romanian Communist Party and in agreement with the requirements resulting from advanced practice in the educational field.*

*The study raises some topical problems of the school and education, solutions are suggested for the formation of the teaching staff, the organization of the speciality high-schools and concerning the vocational training of future specialists.*

# Modelarea matematică a activităților umane și a proceselor evolutive cu specială aplicare în domeniile pedagogiei și psihologiei

GHEORGHE ZAPAN

## I. Modelarea activităților umane pe baza statisticii matematice

Pentru modelarea matematică a activităților complexe, ca de exemplu a unei activități profesionale, s-a propus o medie aritmetică ponderată a determinantelor corespunzătoare acelei activități (aptitudini și dexterități pentru acțiuni subordonate, necesare pentru realizarea în bune condiții a activității).

Determinantele sînt exprimate mai întîi numeric, prin măsurători pe bază de probe sau teste, sau prin clasificări pe bază de aprecieri obiective.

Să notăm cu $n$ frecvența colectivului statistic, cu $R$ rangul de clasificare al unei anumite performanțe și cu $P$ valorificarea acestei performanțe în centile (percentile).

Pentru determinarea lui $P$, sau a lui $R$, există unele formule, ca, de exemplu, următoarea :

$$P = 100 \frac{n - R}{n - 1}$$

stabilită după criteriile formulate de Galton. După această formulă, pentru $R = 1$ obținem $P = 100$ centile și pentru $R = n$ obținem $P = 0$ centile. Aceste rezultate nu pot fi socotite ca cele mai probabile, deoarece o performanță avînd, de exemplu, rangul 1, nu poate fi valorificată cu 100 centile într-un colectiv cu frecvență mică : 2, 3, 4, 5 ... etc., ci într-un colectiv cu o frecvență foarte mare. Astfel, dacă am considera un colectiv cu 2 cazuri, luate la întîmplare, în condițiile aplicării formulei de mai sus, vom obține ca valorificări pentru primul la clasificare 100 centile și pentru următorul 0 centile, — ceea ce, din punctul de vedere al teoriei probabilităților, este nu numai prea puțin probabil, ci și absurd.

Pentru valorificarea determinantelor în centile (percentile) $P$, în lucrarea *Elemente de Statistică*, București, 1933, noi am propus o altă formulă, stabilită pe bază de repartiție, după principiile calculului probabilităților și statisticii matematice. Formula se stabilește în modul următor :

Pe un segment de dreaptă împărțim intervalul cuprins între 0 și 100 centile în $n$ părți egale și considerăm că pentru mijlocul fiecărui segment astfel obținut corespund respectiv rangurile : $n$, $n$—1, $n$—2, ..., 2, 1. Con-

form acestei repartiții obținem valorificarea cea mai probabilă în centile, sau percentile, $P$. Și anume :

$$P = 100 \frac{n - R + 0{,}5}{n} \tag{1}$$

Această formulă dă valori practice sensibil diferite de ale altor formule analoge, în cazul cînd frecvența $n$ este mică, și dă valori apropiate de ale acestora în cazul frecvențelor mari. Oricum, ea reprezintă o rezolvare teoretică a problemei, cu probabilități mai mari de aplicare justă, în toate cazurile.

Din relația (1) putem obține formula rangului $R$, care corespunde unei anumite valorificări $P$, în centile :

$$R = n\left(1 - \frac{P}{100}\right) + 0{,}5 \tag{2}$$

Această relație este necesară pentru etalonarea în centile a testelor, prin stabilirea tabelului de bareme. Dacă înlocuim pe $P$ succesiv prin 1, 2, 3, ... etc. centile, obținem pentru o anumită frecvență $n$, valorile respective ale lui $R$, deci și valorile corespunzătoare ale performanțelor, care urmează să fie înregistrate în tabel.

Să notăm cu $X_1, X_2, \ldots X_m$ valorile în centile ale determinantelor realizate de un anumit subiect, corespunzătoare unei activități profesionale, sau în genere oricărei activități complexe. Să notăm apoi cu $a_1, a_2, \ldots a_m$ ponderile respective ale acestor determinante. Ponderile, în exprimare numerică, reprezintă gradul de importanță a fiecărei determinante, pentru realizarea în cît mai bune condiții a activității complexe respective.

Modelarea matematică, adică valorificarea $M$, exprimată tot în centile, a activităților umane complexe, ca de exemplu a unei activități profesionale, se realizează pe baza unei medii aritmetice ponderate a determinantelor corespunzătoare acelei activități, adică :

$$M = \frac{a_1 X_1 + a_2 X_2 + \ldots + a_m X_m}{a_1 + a_2 + \ldots + a_m} \tag{3}$$

Calculul ponderilor se face pe bază statistică, prin aplicarea metodei celor mai mici pătrate, în modul următor :

Se clasifică $n$ subiecți, pe baza randamentului global măsurat, sau pe bază de apreciere obiectivă, în activitatea lor profesională, sau în general într-o activitate complexă, care urmează să fie modelată matematic. Fie $M_1, M_2, \ldots M_n$ valorificările în centile la activitatea complexă a celor $n$ subiecți. Să notăm cu $X_{1i}, X_{2i}, \ldots X_{mi}$, în care $i$ ia pe rînd valorile : 1, 2, ... $n$, valorificările în centile ale determinantelor activității complexe respective, obținute de către fiecare din cei $n$ su-

biecți. După metoda celor mai mici pătrate a lui Gauss, trebuie ca expresiunea :

$$\sum_{i=1}^{i=n}\left(\frac{a_1 X_{1i} + a_2 X_{2i} + \ldots + a_m X_{mi}}{a_1 + a_2 + \ldots + a_m} - M_i\right)^2$$

să ia o valoare minimă.

Derivînd această expresiune succesiv în raport cu $a_1, a_2 \ldots a_m$, obținem $m$ ecuații lineare, care ne dau valorile ponderilor $a_1\ a_2, \ldots a_m$.

Pentru modelarea matematică a activităților profesionale și în general a activităților complexe, ca și a sistemelor complexe organice, noi am propus, încă din 1930, în lucrarea *Teoria statistică-matematică a orientării profesionale* („Revista de filozofie" nr. 4, anul 1930), o medie geometrică ponderată, în care ponderile sînt prezentate prin exponenți. Aceasta aproximează mai bine datele realității, deoarece lipsa unei determinante esențiale, care nu este compensată, duce la anularea întregului. Exemple : lipsa funcțiunii circulației într-un sistem organic, sau lipsa vederii unui om pentru profesiunea de șofer, duc la dezorganizarea întregului sistem.

Media geometrică ponderată $G$, a determinantelor $X_1\ X_2, \ldots X_m$ exprimate în centile, este dată de expresiunea :

$$G = X_1^{\alpha 1}\, X_2^{\alpha 2} \ldots X_m^{\alpha m} \qquad (4)$$

în care ponderile $\alpha_1, \alpha_2, \ldots \alpha_m$, satisfac relația : $\alpha_1 + \alpha_2 + \ldots + \alpha_m = 1$. Ele sînt determinate, ca și cele din formula (3), prin metoda celor mai mici pătrate. De astă dată calculul devine anevoios, deoarece sîntem conduși către ecuații exponențiale, transcendente. Aceasta a făcut ca metoda să nu poată fi aplicată pînă acum în practică. Astăzi, asemenea ecuații pot fi rezolvate cu ajutorul mașinilor electronice de calcul.

O simplificare în determinarea coeficienților de pondere, prin aplicarea logaritmilor, nu este posibilă în cazul formulei $G$. Căci, pentru valorile mai mici decît 1 ale vreunei determinante $X$, valoarea lui $\log X$ tinde spre valori mari negative, ceea ce face imposibilă aplicarea corectă a metodei de aproximare a celor mai mici pătrate.

*Modelarea matematică a sistemelor cu autoreglare.* Activitățile umane și sistemele organice sînt sisteme cu autoreglare, în sensul că ele tind să-și refacă structura, în cazul unor tulburări provenite din anumite cauze, tulburări sesizate pe baza conexiunii inverse.

Formula $G$, care modelează asemenea sisteme, permite și include, prin structura ei matematică, posibilitatea acțiunii principiilor conexiunii inverse și a autoreglării. În adevăr, considerînd că tulburările sistemului modifică valorile determinantelor $X_1, X_2, \ldots X_m$, într-un mod oarecare, acestea devenind : $\frac{X_1}{K_1}, \frac{X_2}{K_2}, \ldots \frac{X_m}{K_m}$ se constată că, în formula $G$ din (4), structura tulburată permite refacerea ei în sensul structurii inițiale :

$$G\ (\text{tulburat}) = \left(\frac{X_1}{K_1}\right)^{\alpha 1}\left(\frac{X_2}{K_2}\right)^{\alpha 2} \ldots \left(\frac{X_m}{K_m}\right)^{\alpha m} = Q\left(X_1^{\alpha 1}\, X_2^{\alpha 2} \ldots X_m^{\alpha m}\right) = QG \qquad (5)$$

Se vede că o asemenea proprietate esențială, refacerea structurii prin autoreglare, necesară pentru modelarea sistemelor organice, pe baza determinantelor, nu este îndeplinită de media aritmetică ponderată. Aceasta din urmă include și reflectă un principiu sumativ, caracteristic structurilor slabe, în timp ce media geometrică ponderată corespunde principiilor conexiunii inverse și autoreglării și se referă la structurile bune, adică la acele sisteme ale căror însușiri caracteristice nu rezultă numai din suma însușirilor părților.

*Formula socială.* Formula G a mediei geometrice ponderate se poate aplica nu numai în modelarea matematică a activităților umane complexe și a sistemelor organice, ci și în modelarea sistemelor sociale, care sînt de asemenea sisteme cu conexiune inversă și cu autoreglare și la care putem de asemenea deosebi și preciza determinante sociale.

În lucrarea *Formula socială*, publicată în 1936, noi am prezentat o asemenea modelare, pe baza determinantelor sociale [1]. Acestea au fost indicate de datele și aspectele cele mai importante ale sociologiei, prezentate și descrise în sistemul sociologic al lui D. Gusti [2]. Luînd în considerare unele principii obiective : economice, juridice, etice etc. și fără nici o raportare la vreun sistem social-politic, prin prelucrare matematică, am conchis, atunci, în concluzie, în capitolul „Aplicarea formulei vitale la politica și organizarea socială", o anumită formă, „optimă", de politică și organizare socială : „Stat cît mai unitar, din punctul de vedere al manifestării libertății și voinței sociale, cu obligativitatea muncii și cu socializarea izvoarelor de bogăție în folosul națiunii" [3] („colectivității") [4].

Desigur că asemenea cercetări urmează să fie reluate și tratate în lumina noilor date și principii ale științei în genere și a metodelor cibernetice în special.

*Structuri fizice.* În lucrarea sa *Die physischen Gestalten*, W. Koehler [5] studiază problema structurilor bune și a structurilor slabe, în fizică, cu aplicații analoge în cazul structurilor psihofizice. Un întreg structurat, adică un sistem, este acela în care o stare sau un proces local depinde de condițiile tuturor celorlalte părți ale întregului. Cînd această dependență este puternică, avem un sistem cu o structură bună, iar cînd dependența este slabă, în sensul că procesele de pe anumite părți ale sistemului nu depind de cele de pe alte părți, avem un sistem cu o structură slabă. Ca exemplu de structură bună să citățm unul din cazurile ilustrate de Koehler. Considerăm un conductor de o anumită formă, încărcat cu electricitate statică. Să notăm cu $\sigma$ densitatea încărcăturii

[1] Arhiva pentru Știința și Reforma Socială, Anul XIV, 1936, II.

[2] A se vedea în special studiile din Arhiva pentru Știința și Reforma Socială, Director D. Gusti, precum și lucrarea sintetică : D. Gusti, *Sociologia militans*, București, 1935. De asemenea : D. Gusti, *La monographie et l'action monographique en Roumanie, Paris*, 1933.

[3] Arhiva pentru Știința și Reforma Socială, Anul XIV, 1936, II, p. 1 325.

[4] *Idem*, p. 1 323.

[5] Wolfgang Koehler, *Die physischen Gestalten in Ruhe und im stationärem Zustand, Eine naturphilosophische Untersuchung*, Verlag der Philosophischen Akademie, Erlangen, 1924.

electrice, variabilă de la un punct la altul, de pe suprafața conductorului, cu $dS$ elementul de suprafață corespunzător și cu $r$ distanța acestor elemente față de un anumit punct al conductorului. În aceste condiții, valorile potențialelor în diferitele puncte ale suprafeței conductorului sînt date de următoarea integrală dublă, care cuprinde repartiția electrostatică pe întreaga suprafață a conductorului :

$$\iint \frac{\sigma \, dS}{r} \tag{6}$$

Mărind sau micșorînd, de un anumit număr de ori, fie densitatea încărcăturii electrice a fiecărui punct : $K\sigma$, fie mărimea conductorului, care își păstrează aceeași formă, putem scrie :

$$\iint K \frac{\sigma \, dS}{r} = K \iint \frac{\sigma \, dS}{r}$$

Se vede că formula repartiției potențialelor pe un conductor este transponibilă, adică își păstrează structura, cînd densitățile corespunzătoare tuturor punctelor sînt variate în aceeași proporție sau cînd se modifică mărimea conductorului, păstrîndu-se aceeași formă.

W. Koehler face însă în cartea sa nu numai considerații despre caracterul de „transponibilitate" al structurilor fizice, care este limitat la unele modificări proporționale ale elementelor, ci pledează îndeosebi pentru caracterul de „autoreglare" al structurilor bune fizicale. Astfel, el aplică integrala (6) de mai sus în cazul concret al unui conductor electric de formă elipsoidală. Notînd cu $a$, $b$, $c$ semiaxele, cu $\eta$ densitatea încărcăturii electrice totale și cu $\sigma$ densitatea încărcăturii electrice pe un anumit punct variabil de pe suprafața conductorului, rezultă :

$$\sigma = \frac{\eta}{a\,b\,c} \cdot \frac{1}{\frac{x^2}{a^4} + \frac{y^2}{b^4} + \frac{z^2}{c^4}}$$

Se vede că pentru orice punct care variază pe suprafața conductorului, cu densitatea electrică $\sigma$, o modificare $K\sigma$ a densității duce la modificarea $K\eta$ a densității totale. Adică raportul $\frac{\sigma}{\eta}$ rămîne mereu constant [6].

Altfel spus, relația matematică de mai sus posedă caracterul de *autoreglare*, prin aceea că ea tinde să-și păstreze aceeași structură la modificarea oarecare a densităților în diferitele puncte, cu condiția ca conductorul să-și păstreze doar forma elipsoidală, indiferent de raportul de mărime a dimensiunilor lui.

Capacitățile electrostatice ale conductorilor pot conduce așadar la apariția unor structuri bune, după constituția și forma conductorilor.

[6] W. Koehler, *Idem*, p. 62—64.

Un sistem format din mai mulți conductori cu structuri bune legați între ei numai prin fire subțiri conductoare (durch feinste Fäden „leitend Verbunden") posedă o structură slabă [7]. Căci fiecare conductor își păstrează structura, fără o influență deosebită, în cazul unor dislocări de potențial asupra punctelor de pe suprafața celorlalți conductori. De asemenea, procesele termice conduc, în aspectul macroscopic, la apariția unor structuri slabe, căci căldura se propagă uniform pe diferitele părți ale unui corp, indiferent de forma lui. Aici avem un principiu minimal al direcționării energiilor. Entropia fizică devine maximă atunci cînd în diferite sisteme nu mai pot avea loc dislocări de temperatură [8].

Koehler, deși tratează „transponibilitatea" structurilor fizice pe bază matematică, consideră totuși că formularea matematică a stărilor și proceselor fizice nu poate să ne arate prin ea însăși dacă este sau nu vorba de momente ale unei structuri. Ca adept al concepției idealiste a lui Mach și Poincaré, el arată că limbajul matematic ar fi doar o simbolică generală, utilă pentru tot ceea ce poate fi măsurabil, fie structurat, fie nestructurat [9].

Expresiile matematice aplicate la procesele naturii nu sînt însă simple convenții ; ele trebuie să reflecte, într-o formă abstractizată și generalizată, procese reale. Modelarea matematică preconizată de cibernetică în procesele fizice, biologice, psihologice și sociale trebuie să reflecte datele realității din aceste domenii, iar dacă uneori aceeași formulă corespunde în domenii diferite, atunci înseamnă că în acele domenii există procese analoge, reflectate formal prin expresia matematică comună. Exemplu : legea Weber-Fechner și legea lui Nernst, legea intensității și formula energiei electromotorii a unei pile electrice.

Este drept că din formula generală (6), care constă dintr-o integrală, dublă, nu rezultă direct, fără efectuarea calculelor de integrare, caracterul de autoreglare a structurii fizice pe care ea o reprezintă în mod general. Din formularea dată, care are un aspect cu predominanță descriptiv-matematic, s-a putut deduce doar caracterul restrîns de „transponibilitate", pe baza unor modificări ale părților, în aceleași proporții. Prin aplicarea formulei (6) la un caz concret (conductor de formă elipsoidală), am văzut însă că formula matematică corespunzătoare procesului posedă caracterul de autoreglare. Este de așteptat ca formula (6) să prezinte același caracter în toate aplicațiile posibile privitoare la procese concrete electrostatice, cu autoreglare. Iar dacă s-ar întîmpla cazuri în care aplicațiile să nu corespundă cu datele realității (privind de exemplu autoreglarea), înseamnă că însăși formula generală de la care s-a pornit — privind repartiția electrostatică pe un conductor — nu este general valabilă și urmează să fie modificată în sensul valabilității ei generale. Dar, în acest ultim caz, o tratare matematică asupra caracterului autoreglării, pe formula generală, trebuie să fie de asemenea posibilă.

[7] W. Koehler, *Idem*, p. 106.
[8] W. Koehler, *Idem*. p. 127, 128.
[9] W. Koehler, *Idem*, p. 105.

În orice caz, punerea în evidență de către W. Koehler, în lucrarea menționată, a principiilor transponibilității și autoreglării în procesele fizice cu structuri bune, cît și tratarea acestor principii în procesele psihofizice [10], îl situează pe W. Koehler, din acest punct de vedere, ca pe un precursor al ciberneticii.

## II. Modelarea activităților umane pe baza teoriei informației

*Extinderea teoriei informației la procesele taxiologice (de organizare și progres).* O modelare matematică a activităților umane, ca și a sistemelor organice și a celor sociale, este de asemenea posibilă și prin aplicarea teoriei informației.

Entropia informațională ne conduce la calculul cantității de informație a unei experiențe sau a unui sistem. Ea este indicată de formula propusă de Shannon :

$$H = -p_1 \log p_1 - p_2 \log p_2 - \ldots - p_n \log p_n, \qquad (7)$$

în care $p_1, p_2, \ldots p_n$ sînt probabilitățile apariției celor $n$ evenimente ale experienței și unde :

$$p_1 + p_2 + \ldots + p_n = 1.$$

În cazul oricărui proces evolutiv cu $n$ evenimente, ca de exemplu al unui proces de învățare, sau al unui proces organic, curba entropiei, determinată de relația (7), pornește de la o valoare mică, apropiată de zero, apoi crește, atinge o anumită valoare maximă, după care descrește din nou. Putem avea așadar aceeași entropie $H$ pentru două experiențe $E$ și $E'$ ale unui proces evolutiv, una corespunzătoare ramurii ascendente și cealaltă ramurii descendente a curbei entropiei. După cum se vede în fig. 1, în stadiul inițial, cînd entropia $H$ este apropiată de zero, atunci și gradul de organizare și progres $H'$ al procesului evolutiv este apropiat de zero. O dată cu creșterea entropiei $H$, pînă la valoarea ei maximă, în aceeași măsură crește și gradul de organizare și progres $H'$ al procesului evolutiv respectiv.

Atunci cînd entropia $H$ începe să descrească, dincolo de valoarea ei maximă, trebuie să considerăm că în aceeași măsură în care ea descrește, gradul de organizare și progres $H'$ al procesului evolutiv respectiv, crește. Și viceversa : atunci cînd entropia începe să crească din nou, apare involuția pentru $H'$ (dezorganizarea, stingerea). După ce entropia $H$ a atins iar valoarea maximă, curbele $H$ și $H'$ se unesc ca și la început și coboară împreună spre valoarea zero.

Aplicarea formulei lui Shannon, în prezentarea ei cunoscută, nu rezolvă totdeauna în mod clar și direct problema calculului cantității de informare taxiologică, adică problema gradului de organizare și progres al unui sistem dat și cu atît mai puțin al unui sistem în evoluția și în involuția sa.

---

[10] W. Koehler, *Idem*, IV. Erste Anwendung auf psychophysische Gestalten, p. 173—248.

În cele ce urmează, ne propunem să stabilim *formula negentropiei* $H'$ (mai corect : *formula negentropiei taxiologice*) privind gradul de organizare și progres, în biți, a unui sistem, în funcție de formula entropiei $H$ a sistemului. Desigur că formula negentropiei $H'$ reprezintă în același timp și cantitatea de informație taxiologică.

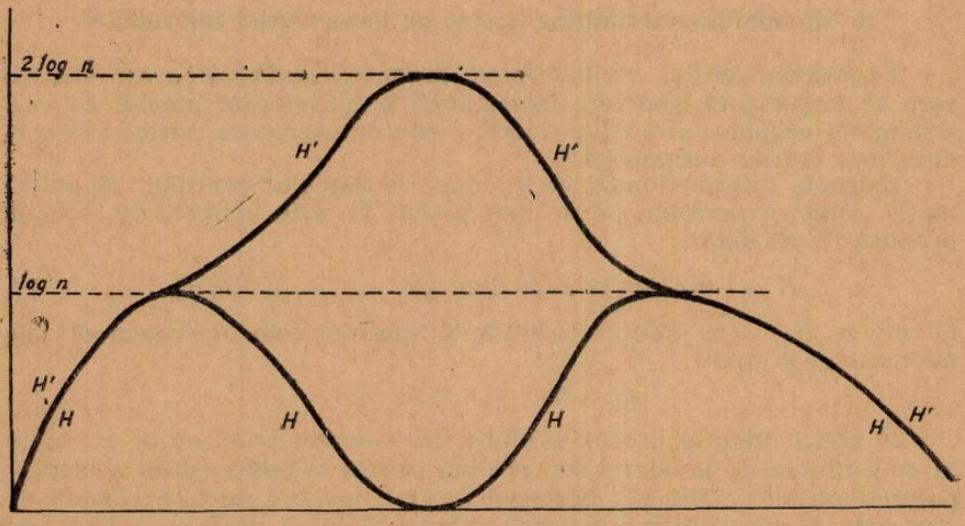



*Fig. 1*
Desfășurarea în timp a unui proces evolutiv și involutiv. $H$ curba entropiei ; $H'$ curba gradului de organizare și progres, respectiv de dezorganizare, regres, stingere.

Să notăm cu $M(H)$ valoarea maximă a entropiei corespunzătoare procesului evolutiv considerat. Vom avea deci :

$$H' = H, \text{ pentru ramura ascendentă a entropiei } H \tag{8}$$

și :

$$H' = 2M(H) - H, \text{ pentru } H' > M(H) \tag{9}$$

Valoarea teoretică, în biți, a maximului entropiei are loc în cazul cînd toate cele $n$ evenimente ale experienței au aceleași probabilități. Adică :

$$M(H) = H\left(\frac{1}{n}, \ldots \frac{1}{n}\right) = n\left(-\frac{1}{n}\log\frac{1}{n}\right) = \log n \tag{10}$$

Valoarea teoretică maximă a gradului de organizare și progres $H'$ al unui sistem cu $n$ evenimente este :

$$2 \log n \text{ biți.} \tag{11}$$

Valoarea empirică a maximului entropiei se determină pe baza datelor numerice corespunzătoare, prin interpolare, așa cum se arată în (13).

*Gradul de organizare și progres* $H'(E)$ sau *informația taxiologică* corespunzătoare sistemului $E$ $(p_1, p_2, \ldots p_n)$, avînd entropia $H(E)$, pe ramura descendentă a curbei entropiei, se determină practic în modul următor :

Considerăm o experiență $E'$ $(p'_1, p'_2, \ldots p'_n)$ pe ramura ascendentă a curbei entropiei. Determinăm pe aceeași ramură ascendentă locul experienței $E''$, care prezintă entropia : $H(E'') = H(E)$. Probabilitățile $P_i$ $(i = 1, 2, \ldots n)$ ale evenimentelor experienței $E''$ pot fi deduse prin interpolare. Avem :

$$P_i = (p_i + p'_i)\, x.$$

Entropiile $H(E'')$ și $H(E)$ fiind egale, rezultă :

$$-(p_1 + p'_1)\, x \log (p_1 + p'_1)\, x - \ldots - (p_n + p'_n)\, x \log (p_n + p'_n)\, x = H(E)$$

Făcînd transformările, obținem următoarea ecuație :

$$-2x \log x - x[(p_1 + p'_1) \log (p_1 + p'_1) + \ldots + (p_n + p'_n) \log (p_n + p'_n)] = H(E) \qquad (12)$$

Ecuația fiind transcendentă, valoarea lui x urmează să fie determinată cu ajutorul mașinilor electronice de calcul.

Valoarea maximă a curbei entropiei $M(H)$, a cărei cunoaștere este necesară pentru aplicarea formulei (9), corespunde entropiei sistemului $S$, ale cărui evenimente au probabilitățile $\pi_i$ $(i = 1, 2, \ldots n)$ date de media probabilităților evenimentelor corespunzătoare ale sistemelor $E$ și $E''$, adică :

$$\pi_i = \frac{p_i + P_i}{2} \qquad (13)$$

Relațiile (10) și (11) ne arată că atît entropia, cît și gradul de organizare și progres, pot să ia valori cu atît mai mari, cu cît sistemul este mai complex și prezintă mai multe evenimente $n$. Acesta este cazul activității creierului uman, în care numărul evenimentelor poate fi socotit că tinde spre infinit, sau că este enorm de mare. De aceea, trebuie să considerăm că procesele cele mai evoluate din natură, sub aspectul organizării și progresului, sînt cele ale activității creierului. Totodată, însă, trebuie să considerăm că și entropia cea mai ridicată, dată de formula „log $n$", adică gradul maxim de incertitudine, haos, dezordine, nu poate fi depășit în natură decît tot de activitatea creierului uman.

Se știe că creierul uman este considerabil întrecut, în unele privințe, de creierul electronic, reprezentat prin mașinile electronice de calcul. Să menționăm în acest sens doar posibilitățile imense ale acestor mașini privind viteza, precizia, capacitatea de înregistrare, stocare, prelucrare și reproducere a informațiilor, ca și orientarea către scopul dat. Dar, față de creierul uman, sistemele electronice nu vor putea fi programate decît pentru un număr limitat de evenimente. De aceea, este greu de închipuit că ele se vor putea apropia vreodată ca structură și ca eficiență a acțiunilor lor, oricît de spectaculoase ar fi acestea în unele cazuri particulare, de structura și activitatea specifică nemărginit de multiplă a creierului uman.

*Cazul unui sistem cu un eveniment preferențial.* Să considerăm cazul unui experiment $E$ în care putem deosebi două evenimente distincte : unul privind ordinea sistemului din anumite puncte de vedere sau global — prin aplicarea unuia sau mai multor principii de organizare — iar celălalt eveniment privind lipsa ordinei, din punctul de vedere considerat.

Fie $p$ probabilitatea evenimentului care reprezintă aspectul pozitiv — de ordine și progres al sistemului — și $(1—p)$ probabilitatea evenimentului contrar, de lipsă de ordine și progres.

În experimentele corespunzătoare sistemelor organizate, cu autoreglare, ca cele biologice și psihologice, apar de cele mai multe ori și evenimente intermediare, care cuprind alternativ și aspecte ale ordinei și ale dezordinei.

Astfel, să considerăm cazul unui experiment cu un colectiv de elevi care și-a însușit (a învățat) într-o anumită măsură aplicarea unui algoritm privind, de exemplu, o anumită operație numerică [11]. După efectuarea experimentului, vom constata, de exemplu, că au avut loc următoarele evenimente : un număr de $P_1\%$ dintre copii au aplicat just algoritmul și au efectuat just operațiile. Acest eveniment cu probabilitatea $p_1 = P_1/100$ privește aspectul ordinei și progresului ; $P_2\%$ dintre copii au aplicat bine algoritmul, dar au greșit unele operații. Acesta este un eveniment pe care îl vom denumi *intermediar*, combinat cu un aspect de ordine, cu probabilitatea $p_2 = P_2/100$ și cu un aspect de dezordine ; alți elevi în număr de $P_3\%$ au aplicat numai în parte algoritmul și au făcut bine calculele corespunzătoare. Este un eveniment intermediar, cu probabilitatea $p_3 = P_3/100$ ; alții, în număr de $P_4\%$ au aplicat în parte algoritmul și au făcut unele erori de calcul. Acesta este de asemenea un eveniment intermediar, combinat, cu probabilitatea $p_4 = P_4/100$ ; în sfîrșit alții, $P_5\%$, au aplicat greșit algoritmul, iar alții, $P_6\%$, n-au știut să aplice algoritmul și au predat foile goale. Aceste ultime două evenimente, cu probabilitățile $p_5 = P_5/100$ și $p_6 = P_6/100$, privesc așadar aspectul dezordinei.

Evenimentele intermediare din cuprinsul experimentului urmează să fie mai întîi analizate sub cele două aspecte : al ordinei și progresului și al dezordinei, iar probabilitățile corespunzătoare, măsurate, trebuie însumate în probabilitatea $p$, corespunzătoare progresului, respectiv $(1—p)$, corespunzătoare dezordinei.

Cum se determină negentropia taxiologică $H'$, adică gradul de organizare și progres al unui sistem cu un eveniment preferențial ?

Cînd probabilitatea $p$, privind ordinea, este foarte mică, de exemplu zero, entropia $H$ devine : $H = 0$. Aceasta înseamnă certitudine maximă pentru dezordine, adică dezordine totală sau grad nul de organizare și progres.

---

[11] Ursula Șchiopu, *Operativitatea unor algoritmi și activități intelectuale a școlarilor mici*, „Revista de psihologie" 4/1963. De asemenea, Ursula Șchiopu, *Dezvoltarea operativității copilului*, Editura științifică, București, 1966.

Cînd probabilitatea $p$ crește de la 0 pînă la 0,50 inclusiv, entropia $H$, exprimată în biți, crește de la zero la 1 bit. Dar, o dată cu entropia $H$, cînd aceasta crește de la 0 biți la 1 bit, crește și gradul de ordine și progres, adică negentropia $H'$, de asemenea de la 0 biți la 1 bit. (Fig. 1).

Peste valorile mai mari decît 0,50 ale evenimentului corespunzător ordinei, entropia $H$ scade sub 1 bit și anume cu $(1—H)$ biți, în timp ce gradul de ordine și progres, adică negentropia $H'$, urcă cu aceeași cîtime.

Așadar avem :

$$H' = H \text{ sau } H' = 2 - H \tag{14}$$

după cum : $p \leqslant 0{,}50$, sau $p > 0{,}50$.

Gradul de organizare și progres, în biți, al sistemului sau experienței este dat așadar de negentropia taxiologică $H'$. Ținînd seamă de cele două relații de mai sus (14), negentropia $H'$ poate fi exprimată în general prin formula :

$$H' = \frac{p - 0{,}5}{|p - 0{,}5|}(1 - H) + 1, \tag{15}$$

deci în funcție de probabilitatea $p$ corespunzătoare evenimentului pozitiv, de ordine și progres și de entropia $H$ corespunzătoare celor două evenimente, cu probabilitățile $p$ și $(1—p)$ — și unde expresiunea de la numitor este considerată ca avînd o valoare numerică pozitivă.

Relațiile (14) și (15) ne arată că dacă în învățarea unei activități, de exemplu a unui algoritm, se pornește de la un grad foarte mic de organizare H' a activității, atunci, pe măsură ce gradul de organizare crește, prin învățare și exercițiu, în aceeași măsură entropia $H$ (adică incertitudinea, dezordinea, haosul) crește, devenind maximă, cu valoarea 1 bit, pentru $p = 0{,}50$. Pentru cazul valorilor lui $p$ mai mari decît 0,50 mergînd spre 1, gradul de organizare și progres $H'$ crește tinzînd spre valoarea maximă de 2 biți. În același timp, entropia $H$ (incertitudinea, dezordinea, haosul) scade, tinzînd spre zero. *Așadar, în procesul învățării, dezordinea și ordinea, adică entropia și negentropia, se dezvoltă la început în unitate și se manifestă ca o luptă a contrariilor.*

Formulele $H$ și $H'$ ne precizează că în procesul învățării entropia (incertitudinea, dezordinea, haosul) devine maximă pentru cazul $p = 0{,}50$, adică nu atunci cînd omul nu știe nimic, sau atunci cînd el știe foarte bine o chestiune sau activitate, ci atunci cînd el o posedă doar pe jumătate. Această precizare matematică, din domeniul teoriei informației, corespunde cu noțiunea întrebuințată în limbajul curent pentru acele cazuri în care omul dovedește incertitudine, dezordine și haos în cunoștințele sale, exprimată prin termenul „semidoct".

Introducerea noțiunii de „eveniment preferențial" și aplicarea ei în formula negentropiei $H'$ oferă noi posibilități în vederea rezolvării unor probleme din domeniul teoriei informației care nu pot fi rezolvate direct cu ajutorul formulei lui Shannon. Ne referim la acele numeroase cazuri în care apar procese cu aspecte calitative diferite, ca : de organizare și progres, respectiv de dezorganizare, sau în general : cu aspect pozitiv, respectiv negativ etc.

Formula entropiei a lui Shannon ne dă în biți gradul entropiei (adică a incertitudinii, dezordinei, haosului) unui sistem. Ea ne dă de asemenea cantitatea de informație, din punctul de vedere al entropiei informaționale. Entropia devine mică pentru cazul cînd orice eveniment al experienței — preferat sau nu de noi — prezintă o probabilitate mare de apariție. Dar cu aceasta formula lui Shannon nu ne rezolvă direct problemele în care avem un evenimet preferențial, ca : a) gradul de organizare și progres într-un proces evolutiv, de exemplu în procesul învățării, sau în dezvoltarea unui proces vital etc. ; b) eficiența în aplicarea unei activități umane oarecare ; c) preferința pentru un anumit eveniment etc.

Se știe că există diferite probleme care nu pot fi rezolvate direct prin aplicarea formulei lui Shannon. Unele dificultăți arătate de noi privind aplicarea directă a formulei lui Shannon în rezolvarea unor probleme din domeniul teoriei informației au fost menționate și de diferiți autori. Citâm următoarele : „Prin introducerea unei măsuri pentru cantitatea de informație, aparatul matematic a devenit aplicabil în domeniul informației, ceea ce a dus la rezultate remarcabile cu o largă aplicabilitate practică. Aspectul acesta cantitativ însă nu epuizează toate aspectele informației și ar fi greșit să se creadă că formula (lui Shannon, n.n.G.Z.) ar putea descrie aceste aspecte multiple. Pentru a pune în evidență acest lucru, vom compara două probleme. Prima problemă se referă la o istorioară din mitologia greacă și anume : Tezeu, un erou al mitologiei, plecînd într-o expediție, a promis tatălui său Egeu că dacă va avea succes va înlocui la întoarcere pînza neagră de pe corabia sa cu o pînză albă. Să ne punem întrebarea : ce cantitate de informație conțin pînzele în acest caz ? A doua problemă se referă la ceva banal și anume : ce cantitate de informație obținem atunci cînd aruncăm o monedă ? Complet diferite, cele două probleme pun totuși în evidență aceeași repartiție. Atît cele două fețe ale monedei, cît și cele două pînze formează două evenimente egal probabile, adică pun în evidență aceeași repartiție

$$\begin{pmatrix} a_1 & a_2 \\ \frac{1}{2} & \frac{1}{2} \end{pmatrix}$$

și conțin aceeași cantitate de informație : $\log 2 = 1$. Pentru Egeu, între informația pe care o purta pînza neagră și cea albă era o deosebire esențială ; cum Tezeu a uitat să înlocuiască pînza neagră cu cea albă, tatăl său, de supărare, s-a aruncat de pe o stîncă în mare ; dar pentru teoria informației ea este neesențială " [12].

În cazul aplicării formulei (15) a negentropiei $H'$, problema poate fi rezolvată în mod just. Căci dacă apare pînza albă (evenimentul preferențial), informația taxiologică, adică succesul expediției, se exprimă prin : $H' = 2$ biți, iar dacă apare pînza neagră avem : $H' = 0$ biți. De asemenea, în cazul aruncării monedei, cînd una din fețe este evenimentul preferențial, dacă aceasta apare, avem $H' = 2$ biți etc.

*Entropia structurală.* Să considerăm cazul a două experiențe, sau sisteme, ambele avînd $n$ evenimente, în general cu aceleași probabilități $p_1, p_2, \ldots p_n$, în care însă probabilitățile sînt repartizate diferit în cele două sisteme, în raport cu evenimentele analoge.

[12] S. Guiașu și R. Theodorescu, *Matematica și informația*, Editura științifică, București, 1965, p. 81.

Se vede ușor că prin aplicarea formulei entropiei $H$ obținem pentru ambele sisteme aceeași entropie și totodată aceeași informație taxiologică (grad de organizare și progres). Pe de altă parte, din prezentarea de mai sus rezultă că cele 2 sisteme diferă între ele prin structura lor, în sensul că evenimentele analoge, corespunzătoare celor 2 sisteme, nu prezintă aceleași probabilități. Rezultă că numai indicarea cantităților de informație corespunzătoare, care se prezintă sub forma unor valori medii, este insuficientă pentru descrierea comparativă a două experiențe sau sisteme. Căci aceste sisteme — și cu atît mai mult acelea care prezintă și unele evenimente care nu le sînt comune — diferă între ele, unele mai puțin și altele mai mult, din punctul de vedere al structurii lor. În scopul rezolvării problemelor sub acest aspect, propunem formula entropiei structurale.

Considerăm două experiențe sau sisteme analoge, $E$ și $E'$, cu cîte $n$ evenimente : $A_1, A_2, \ldots A_n$ și $A'_1, A'_2, \ldots A'_n$, cu probabilitățile $p_1, p_2, \ldots p_n$, respectiv $p'_1 p'_2, \ldots p'_n$. Dacă unele evenimente lipsesc dintr-un sistem, dar sînt prezente în celălalt, atunci în sistemul în care ele lipsesc sînt considerate cu probabilitățile zero.

Entropia structurală $H(E, E')$ a două experiențe sau sisteme, $E$ și $E'$, este entropia coincidenței, respectiv necoincidenței structurilor celor două experiențe sau sisteme. Entropie mică, tinzînd spre zero, înseamnă incertitudine mică a coincidenței sau necoincidenței, adică certitudinea coincidenței sau necoincidenței, iar entropie mare înseamnă lipsă de certitudine.

Probabilitatea coincidenței evenimentelor analoge din cele două sisteme $E$ și $E'$ trebuie să fie 1, dacă probabilitățile $p_i$ și $p'_i$ ale evenimentelor analoge sînt egale. Ea trebuie să fie zero, atunci cînd una din cele două probabilități $p_i$ sau $p'_i$ este zero. În general, ea trebuie să fie cuprinsă între limitele 0 și 1 și egală cu raportul (mai mic sau cel mult egal cu 1) dintre cele două probabilități $p_i$ și $p'_i$. Astfel, dacă cele două probabilități sînt respectiv 0,50 și 0,25, atunci raportul lor, adică probabilitatea coincidenței, este 1/2 ; dacă sînt 0,10 și 0,40, raportul este 1/4 ; dacă sînt 0,30 și 0, raportul este 0 ; iar dacă sînt 0,82 și 0,82, raportul este 1 ; etc.

Să notăm cu $((p_i/p'_i))$ probabilitatea de coincidență a evenimentelor analoge ale sistemelor $E$ și $E'$. După cele arătate mai sus, vom avea așadar :

$$\left.\begin{array}{l} ((p_i/p'_i)) = \dfrac{p_i}{p'_i}, \text{ dacă } p_i \leqslant p'_i \\ \text{sau :} \\ ((p_i/p'_i)) = \dfrac{p'_i}{p_i}, \text{ dacă } p'_i \leqslant p_i \end{array}\right\} \quad (16)$$

Probabilitățile de necoincidență $\pi_i$ ($i = 1, 2, \ldots n$) ale evenimentelor analoge din cele două sisteme $E$ și $E'$ vor fi date de relația :

$$\pi_i = 1 - ((p_i/p_i')) \tag{17}$$

În calculul entropiei informaționale, din formula lui Shannon, dacă un anumit eveniment prezintă probabilitatea 1, adică certitudinea, rezultă că toate celelalte evenimente ale sistemului prezintă probabilitățile 0.

În calculul entropiei structurale, dacă un anumit eveniment, corespunzător celor 2 sisteme, prezintă probabilitatea de coincidență 1, nu rezultă că toate celelalte evenimente corespunzătoare celor 2 sisteme trebuie să aibă coincidența 0, căci este posibil ca mai multe evenimente dintr-un sistem să aibă corespondența 1, sau o corespondență mare cu evenimentele asemănătoare din al doilea sistem.

În cazul unei structuri slabe a sistemului, evenimentele privesc informații asupra cîte unui aspect izolat al sistemului, iar în cazul unei structuri bune, evenimentele privesc informații asupra unor aspecte globale ale sistemului.

Rezultă că entropia structurală trebuie calculată în alt mod decît entropia informațională. Și anume, pentru a obține informația privind aspectul global al coincidenței sau necoincidenței structurilor, trebuie determinată suma entropiilor tuturor evenimentelor luate în parte, fiecare eveniment fiind considerat ca eveniment preferențial.

Formula entropiei structurale a evenimentelor analoge $A_i$ și $A_i'$, corespunzătoare celor 2 sisteme $E$ și $E'$, este :

$$H(A_i, A_i') = -\pi_i \log \pi_i - \pi_i' \log \pi_i' \tag{18}$$

în care :

$$\pi_i' = 1 - \pi_i.$$

*Entropia structurală* $H(E, E')$ a experiențelor sau sistemelor $E$ și $E'$ este dată de relația :

$$H(E, E') = \sum_{i=1}^{i=n} (-\pi_i \log \pi_i - \pi_i' \log \pi_i') \tag{19}$$

Valoarea minimă a entropiei structurale este 0 biți, iar valoarea maximă $n$ biți.

*Negentropia structurală*, adică *diferența de structură* dintre două experiențe sau sisteme $E$ și $E'$, pe care o notăm cu $H''(E—E')$, va fi dată de relația :

$$H''(E - E') = \sum_{i=1}^{i=n} \frac{\pi_i - 0{,}5}{|\pi_i - 0{,}5|} (1 + \pi_i \log \pi_i + \pi_i' \log \pi_i') + n \tag{20}$$

Se vede că diferența de structură dintre două sisteme poate varia între 0 biți, care înseamnă coincidență totală, și $2n$ biți, necoincidență totală.

*Observații.* 1°. Probabilitățile de necoincidență $\pi_i$ $(i = 1, 2, \ldots n)$ sînt date de relația (17). Probabilitatea medie de necoincidență $\Pi$, a sistemelor $E$ și $E'$, cu cîte $n$ evenimente, este :

$$\Pi = \frac{\pi_1 + \pi_2 + \ldots + \pi_n}{n} \tag{21}$$

Aceasta reprezintă o rezolvare statistică-matematică a diferenței de structură a celor 2 sisteme $E$ și $E'$,. Pentru $\Pi = 0$ avem coincidență totală a structurilor celor 2 sisteme, iar pentru $\Pi = 1$ avem necoincidență totală.

Negentropia structurală, exprimată prin relația (20), prezintă avantajul că ne permite să măsurăm și să exprimăm diferențele de structură nu numai între limitele 0 și 1, ci între 0 și $2n$ biți, cu implicarea gradului de complexitate a structurilor celor 2 sisteme.

2°. Entropia structurală $H(E, E')$ și îndeosebi negentropia structurală $H''(E - E')$ privind diferența de structură dintre două experiențe sau sisteme diferite, $E$, și $E'$, indicată de relația (20), prezintă largi posibilități de aplicații. Ea oferă posibilitatea comparării structurii a două experiențe, sau sisteme analoge, sau a două sisteme din domenii diferite : fizic, biologic, psihologic, social, care prezintă între ele unele analogii, de asemenea între structura unui anumit sistem și structura modelului corespunzător acelui sistem.

În mod deosebit, subliniem importanța aplicării formulei negentropiei structurale în compararea structurii a două sisteme analoge ca : procese sau activități realizate pe indivizi sau colective diferite, sau în stadii diferite ale procesului de evoluție biologică, sau ale procesului de învățare. De exemplu : 2 stadii ale unui proces de învățare, sau 2 stadii ale limbii (la copiii mici și la adulți, sau la afazici și normali) etc.

În raport cu un anumit stadiu al unui proces evolutiv biologic sau psihologic, de exemplu de învățare, formula negentropiei structurale ne poate indica gradul de structurare realizat în evoluția acelui proces, în sens progresiv sau regresiv.

3°. În studiul comparativ a 2 sisteme, formula (20) va putea fi adusă la același registru de variație ca și cel al gradului de organizare și progres $H'$, adică de la 0 la 2 log $n$ biți, prin înmulțirea membrului al doilea din (20) cu $\frac{\log n}{n}$.

4°. Pentru calculul practic, expeditiv, al diferenței de structură dintre două sisteme $E$ și $E'$, în registrul de la 0 la 2 log $n$ biți, se poate aplica formula :

$$H''(E-E') = \log n \frac{\Pi - 0{,}5}{|\Pi - 0{,}5|}(1 - H) + \log n \tag{22}$$

în care $\Pi$ este dat de relația (21), iar $H$ este entropia experienței cu 2 evenimente, unul privind media necoincidenței $\Pi$ și celălalt media coincidenței $(1 - \Pi)$, a evenimentelor celor două sisteme $E$ și $E'$.

## III. Implicarea în procesul învățării a teoriei lanțurilor cu legături simple Markov și a teoriei lanțurilor cu legături complete Onicescu-Mihoc. Modelele stocastice Bush-Mosteller ale învățării [13]

În procesele de învățare se pot determina probabilitățile condiționate în lanț ale performanțelor unei activități repetate, însoțite de un stimulent asociat repetărilor. Această desfășurare a aspectelor procesului de învățare se prezintă ca un proces aleator, adică întîmplător, statistic, care poate fi de tipul unui lanț simplu Markov, sau de tipul unui lanț cu legături complete Onicescu-Mihoc [14].

În genere, un proces aleator reprezintă evoluția în timp a unei mărimi căreia îi corespunde în fiecare moment dat nu o singură valoare determinată, ci poate avea un întreg sistem de valori, fiecare cu probabilitatea determinată. După natura legii de succesiune a acestor probabilități clasificăm și diversele tipuri de procese aleatoare. Dacă, de plidă, putem determina cu o probabilitate anumită trecerea în decursul evoluției de la fiecare stare la oricare alta, avem de-a face cu un lanț Markov simplu. Dacă trecerea la o anumită stare depinde direct de toate stările anterioare, atunci avem a face cu un lanț cu legături complete Onicescu-Mihoc.

Într-un memoriu al lui T. E. Harris [15] asupra lanțurilor cu legături complete, ca introducere la o teorie a învățării, acesta arată că ideile fundamentale ale acestei teorii se găsesc în modelul de lanț cu legături complete cunoscut în literatură, după numele autorilor, sub denumirea de lanțuri O. M. [16].

Așadar, în procesele de învățare, probabilitățile, condiționate în lanț, privind gradul de organizare și progres $H'$ al unei activități repetate, însoțite de un stimulent asociat repetărilor, se vor determina, în cazurile mai simple, prin aplicarea teoriei lanțurilor Markov și în general prin aplicarea teoriei lanțurilor cu legături complete O. M.

---

[13] Chestiunile tratate în lucrarea de față — privind statistica matematică și teoria informației — sînt accesibile pedagogilor și psihologilor. Teoria lanțurilor cu legături simple Markov și a lanțurilor cu legături complete Onicescu-Mihoc, ca și modelele stocastice Bush-Mosteller ale învățării, nu sînt prea accesibile, sub aspectul lor matematic, pedagogilor și psihologilor. De fapt, ele nu prea sînt accesibile nici matematicienilor în genere, ci numai specialiștilor în calculul probabilităților. De aceea, în cele ce urmează vom prezenta doar unele aspecte generale ale acestui domeniu, în care pedagogii și psihologii vor putea să valorifice mai profund și mai departe anumite cercetări privind procesul învățării, întreprinse și elaborate în colaborare cu specialiști matematicieni. Un exemplu simplu de model stocastic, pentru învățare, corespunzător unui lanț cu legături complete, este dat, pentru pedagogi și psihologi, de unul din autorii teoriei lanțurilor cu legături complete. A se vedea: Gh. Mihoc, *Asupra aplicării matematice în psihologie*, introducere la lucrarea: Ursula Schiopu, *Dezvoltarea operativității gîndirii copilului*, Ed. științifică, București, 1965, p. 8—10.

[14] Onicescu O., G. Mihoc, *Sur les chaînes de variables statistiques*, Bull. Sci. Math., 59, 174—192 (1935).

[15] T. E. Harris, *On Chaines of Infinite Order*, Pacific J. Math., 5, 707—724 (1955).

[16] Denumirea a fost dată de W. Doeblin și R. Fortet, în memoriul: *Sur les chaînes à liaisons complètes*, Bull. Soc. Math. France 65, 132—148 (1937).

Tratarea sistematică a modelelor utilizate în teoria matematică a învățăturii, care are la bază teoria lanțurilor cu legături complete, a fost dată de Bush și Mosteller (1955) [17].

În cartea lor, Bush și Mosteller prezintă un studiu sistematic al schemelor care se întîlnesc în teoria matematică a învățării. Ei prezintă schemele evenimentelor controlate respectiv de : experimentator, de subiect, precum și de experimentator și subiect. În cazul experimentelor lor realizate pe animale, Bush și Mosteller, în schemele evenimentelor controlate de experimentator, întrebuințează ca stimulent, în proba labirintului, o recompensă respectiv la dreapta sau la stînga cu probabilități care pot fi determinate. În schemele evenimentelor controlate de subiect recompensa se acordă numai după ce animalul a reacționat în mod corespunzător în labirint. De exemplu, dacă șoarecele o ia la dreapta, el va găsi recompensa, iar dacă o ia la stînga, el nu o va găsi. În sfîrșit, în schemele evenimentelor controlate de experimentator și de subiect modul de stimulare prin recompense este combinat.

O scurtă privire asupra rezultatelor obținute pînă în 1965 în domeniul teoriei matematice a învățării este prezentată de Iosifescu și Theodorescu [18].

Schemele preconizate de Bush și Mosteller în experimentele cu animale se pot aplica și în experimentele pe oameni. În acest caz, stimulenții sub formă de recompensă, într-un mod apropiat celor întrebuințați pe animale, pot fi întrebuințați și pe copiii mici care nu știu încă să vorbească. În cazul copiilor mai mari și al adulților, nu este indicat ca repetările să fie stimulate în același mod ca și în cazul animalelor. Există o deosebire esențială între activitatea de învățare la animale și la oameni. La animale, învățarea (dresajul) se sprijină pe faptul că acțiunea este indicată pas cu pas de către experimentator, prin stimulenți externi: recompensă sau pedeapsă, în raport cu reacțiile realizate. Caracteristic omului este faptul că orice activitate a sa, deci și cea de învățare, este precedată de o planificare. Aceasta incumbă activitatea celui de-al doilea sistem de semnalizare, cu includerea scopului urmărit și a mijloacelor de realizare.

Noi am arătat pe bază de cercetări experimentale cu oameni, încă din 1934, rolul stimulator al autocontrolului în învățarea și exercitarea diferitelor activități [19]. Astăzi, rolul stimulator, deosebit de eficace, al autocontrolului în orice activitate, preconizat și de cibernetică prin principiul conexiunii inverse (feed back), este foarte bine cunoscut și aplicat de orice psiholog și pedagog în activitățile umane și în special în pro-

---

[17] R. R. Bush, F. Mosteller, *Stochastic Models for Learning*, New York, 1955 — Pentru detaliile acestei teorii ca și a teoriei lanțurilor cu legături complete, a se vedea : G. Ciucu și R. Theodorescu, *Procese cu legături complete*, Editura Academiei R.P.R., București, 1960, care conține aproape tot materialul publicat în acest domeniu pînă în 1960.

[18] M. Iosifescu and R. Theodorescu, *On Bush-Mosteller Stochastic Models for Learning*, Journal of Mathematical Psychologie, Vol. 2, No. 1, 1965.

[19] *Uebung mit und ohne Selbstkontrolle. Comptes rendus de la VIII-e conference internat. de Psychot.*, Prague 1934. — De asemenea în : Psychot. Zeitschr., 1935.

cesul învățării. În acest sens, în aplicarea teoriei matematice a învățării pe oameni, ca stimulent principal se recomandă în special autocontrolul.

Pentru determinarea parametrilor necesari modelării stocastice în învățarea unei anumite activități, se pot considera diferite procedee și niveluri de autocontrol. Dintre acestea considerăm că cel mai simplu și operativ, cu acțiunea de autoreglare, constă în cunoașterea de către fiecare subiect a performanțelor realizate de el după fiecare repetare, sau după fiecare grup de repetări, cu raportare la scopul propus în instructajul anticipat al experimentatorului. La un alt nivel, superior, de stimulare, la om, autocontrolul — sub forma descrisă — poate fi completat cu instructajul permanent al experimentatorului, după metodele moderne de învățare preconizate pentru om în școală.

Aplicarea teoriei lanțurilor cu legături complete și a modelării stocastice în teoria matematică a învățării duce la o descriere cantitativă și la o aprofundare a studiului procesului învățării din punct de vedere teoretic; totodată, ea deschide posibilitatea unor largi perspective de aplicații.

★

În general, procesele evolutive vor putea fi examinate prin aplicarea formulelor $H$ și $H'$ ale entropiei și negentropiei, precum și a formulei negentropiei structurale $H''$ $(E—E')$, cu includerea, în special în procesul învățării, a teoriei lanțurilor cu legături complete. În cercetări, aspectele și variațiile cantitative ale proceselor de evoluție, ca cele psihologice de învățare la care ne-am referit îndeosebi, sau cele fiziologice, normale sau patologice, completate și cu aspectele calitative corespunzătoare, pe bază de observații și analize psihologice, clinice etc., vor conduce la o descriere amănunțită și cît mai completă a acestor procese. Introducerea unor variante în experimentări va putea permite să se urmărească cu precizie modificările în mersul evoluției lor, cu scopul de a descoperi legi și de a putea influența aceste procese de organizare în sensul dorit.

## *МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЭВОЛЮТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ СО СПЕЦИАЛЬНЫМ ПРИМЕНЕНИЕМ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ*

*(Резюме)*

*В первой части статьи автор обсуждает вопрос о моделировании деятельности на основе математической статистики. Моделирование сложных действий, напр. профессиональной деятельности, осуществлено на основе арифметической средней соответствующих определяющих данной деятельности (в тексте отмечено номером 3). Для органических и социальных систем автор предлагает умеренную геометрическую среднюю (4), которая соответствует принципу самоконтроля (5). Этот принцип обсуждается и в физикеских системах.*

*Во второй части автор переходит к моделированию деятельности на основе теории информации. Исходя из формулы энтропии H (7), определяется формула отрицательной энтропии H' (8), представляющей степень организации и прогресса системы (рис. 1),*

*Указывается на структурную энтропию H (E, E') т. е. на энтропию совпадения, соответственно несовпадения структур двух систем или опытов E и E' (19), а также на оригинальную энтропию (20), относящуюся к разнице в стуктурах двух систем.*

*В последней части статьи обсуждаются вопросы в связи с применением теории цепей Ониеску — Михок и стохастических моделей Буш-Мостеллер в процессе обучения.*

## *LE MODELAGE MATHÉMATIQUE DES ACTIVITÉS HUMAINES ET DES PROCESSUS ÉVOLUTIFS, APPLIQUÉ PARTICULIÈREMENT AUX DOMAINES DE LA PÉDAGOGIE ET DE LA PSYCHOLOGIE*

*(Résumé)*

*Dans la première partie de l'article on traite du modelage des activités humaines partant de la statistique mathématique. Le modelage des activités complexes, par exemple celui d'une activité professionnelle, se réalise en partant d'une moyenne arithmétique pondérée des déterminantes correspondantes à cette activité-là (relation 3 du texte). L'auteur propose, en général, pour les systèmes organiques et sociaux une moyenne géométrique pondérée (4), qui correspond au principe de l'auto-réglage (5). L'on commente ce principe de même dans le cas des systèmes physiques.*

*Dans la seconde partie on traite du modelage des activités humaines partant de la théorie de l'information. Prenant comme point de départ la formule H de l'entropie (7), on définit la formule de la néguentropie H' (8), qui représente le degré d'organisation et de progrès d'un système (fig. 1). L'on énonce ensuite l'entropie structurale H (E, E'), c'est-à-dire l'entropie de la coïncidence des structures de deux systèmes ou expériences E et E' (19), de même que la néguentropie structurale (20) concernant le calcul de la différence de structure de deux systèmes.*

*Dans la troisième partie de l'article on traite de l'implication, dans le processus de l'étude, de la théorie des chaînes aux liens complets Onicescu-Mihoc et des modèles stochastiques Bush-Mosteller.*

## *ON THE MATHEMATICAL MODELLING OF HUMAN ACTIVITIES AND EVOLUTIVE PROCESSES AS APPLIED CHIEFLY IN EDUCATION AND PSYCHOLOGY*

*(Abstract)*

*The first part of the article is devoted to the modelling of human activities as based on mathematical statistics. The modelling of complex professional activities is achieved by meuns of some reasonable arithmetical mean of their determinatives (3). Generally, for organic and social systems the author suggests a reasonable geometric mean (4), which corresponds to the principle of seliadjustment. This principle is also dealt with as part of the physical systems.*

*The second part of the article centers round the modelling of human activities with the help of the information theory. Proceeding from the formula H of entropy, the author defines the formula H' (8) of negative entropy, which represents the degree of organization and progress of a system (1). Follows the enunciation of structural entropy H (E, E'), i.e. the entropy of coincidence or non-coincidence of two systems E and E' (19), and structural negative entropy (20), i.e. the calculus of differences in structures of two systems.*

*The third part of the article shows the place in the learning process of the Onicescu-Mihoc theory of chains with complete connexions, and the Bush-Mosteller stochastic models.*

# Probleme psiho-pedagogice ale modernizării învățământului

*Prof. univ. dr. docent ION BERCA*

Învățământul constituie o parte componentă a vieții noastre sociale și se dezvoltă, își schimbă conținutul și forma, în raport cu cerințele dezvoltării sociale.

Modernizarea învățământului este un proces care exprimă o cerință obiectivă față de conținutul, de structura și de calitatea procesului de învățământ din școala contemporană. Noțiunea de „modernizare a învățământului" s-a impus, fiind ideea centrală ce călăuzește procesul legic de punere în concordanță a școlii cu cerințele societății noastre, în general, și cu procesul științei și tehnicii actuale, în special.

În sfera noțiunii de „modernizare a învățământului" se include atît conținutul învățământului, care trebuie să fie constituit din cunoștințe privind fundamentarea științelor moderne, procesul propriu-zis de predare, metodele și mijloacele audio-vizuale, precum și procesul de învățare, care trebuie organizat în conformitate cu ultimele date ale cercetătorilor de psihologie pedagogică și ale cercetărilor de învățare programată.

În epoca noastră, comandamentul modernizării este unanim recunoscut ca întemeiat, întrunește sufragii universale. De fapt, însăși mișcarea de modernizare a școlii are un caracter universal. Ea se desfășoară cu mai multă sau mai puțină intensitate pe toată planeta noastră. Modernizarea, în orice domeniu al suprastructurii sau producției s-ar efectua, nu are un caracter facultativ și sezonier, ci este continuă, permanentă, întrucît constituie consecința unor legi sociale obiective. Dintotdeauna s-a vădit și împlinit necesitatea adaptării învățământului la progresele științei și culturii, la coordonatele dezvoltării sociale. Dacă nu se produce din timp o astfel de adecvare, învățământul — ca unul din constituenții obligatorii ai vieții sociale — își diminuează valoarea și rămînînd în urmă frînează dezvoltarea generală.

De ce se vorbește în ultimii ani atît de mult despre modernizarea procesului instructiv-educativ, termen puțin cunoscut înainte, devenit acum curent, comun ? Este, desigur, un reflex al revoluției tehnico-științifice produse pe plan mondial, dar avînd un ecou deosebit de puternic într-o țară ca a noastră, căreia îi sînt caracteristice modul și ritmul revoluționar de dezvoltare.

Școala noastră are o experiență bogată în transformări calitative profunde, mai cu seamă în urma reformei învățământului din 1948 și a tuturor celorlalte măsuri luate de P.C.R., pentru îmbunătățirea continuă a sistemului de învățământ. Învățământul are o bază realist-științifică și o finalitate educativă unitară și precisă, în deplin acord cu linia fermă conturată de partid a dezvoltării noastre sociale.

Asimilarea în învățământ a noilor cuceriri ale științei și culturii, a mijloacelor corespunzătoare de instrucție și educație constituie o nece-

sitate asupra căreia Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român ne-a atras atenția. „Nivelul actual al societății noastre — s-a arătat la Congresul al IX-lea al Partidului — impune ridicarea pe o treaptă și mai înaltă a cunoștințelor de cultură generală, științifice și tehnice ale tuturor cetățenilor patriei. Școala, principalul izvor de cultură și factor de civilizație, va cuprinde în următorii cinci ani un sfert din populație... Școala noastră va deveni tot mai cuprinzătoare, oferind tinerilor largi posibilități de învățătură, în funcție de aptitudinile și dorințele lor, de cerințele economiei și culturii noastre socialiste în plin avînt" [1].

Faptul fundamental care reclamă urgență și profunzime în opera de modernizare a învățămîntului este modificarea volumului și conținutului culturii generale de care au nevoie toți cetățenii patriei și, cu atît mai mult, noile generații, pentru a putea participa cu succes la producția bazată pe știința și tehnica modernă și la orice activitate creatoare. Ceea ce este istoricește obiectiv-necesar devine general-obligatoriu.

În zilele noastre, volumul cunoștințelor științifice acumulate pe plan mondial se dublează la fiecare 10—15 ani. Știința se afirmă ca o forță de producție nu doar prin sine însăși, ci în dependență de gradul în care este însușită de mase largi și implicată în acțiunea cotidiană. Ciclul trecerii de la laborator-experimental la colocviul academic și la producție materială este sensibil prescurtat. Dacă, înainte, de la elaborarea teoretică pînă la realizarea practică trecea cîte o jumătate de secol, în zilele noastre, în numai cîțiva ani practica deja absoarbe ultimele din achizițiile științei. Învățămîntul nu-și poate îndeplini misiunea sa, dacă nu ține pasul cu acest ritm vertiginos de dezvoltare.

Adăugarea de noi capitole deosebit de ample la majoritatea disciplinelor care se predau azi în învățămîntul de toate gradele — ca urmare a apariției și dezvoltării unor noi ramuri ale diferitelor științe (fizica nucleară, mecanica cuantică, petrochimia, astrobiologia etc., etc.) — și introducerea în cadrul istoriei culturii atît pe plan național, cît și pe plan mondial a unor evenimente de extremă importanță, a căror consemnare în programele școlare este absolut necesară, cer utilizarea cît mai judicioasă și mai eficientă a timpului destinat activității de predare și de însușire a cunoștințelor.

O trăsătură fundamentală a conținutului noilor programe se referă la faptul că prevăd formarea gîndirii logice a elevilor în spiritul disciplinei științei respective. Or, s-a constatat că în învățămîntul de cultură generală este foarte dificil, de pildă, de a forma gîndirea matematică a elevilor mergînd numai pe calea trecerii de la acumularea de fapte simple din domeniul aritmeticii la noțiuni mai complexe din același domeniu, apoi la algebra elementară, la trigonometrie etc. Plecîndu-se de la aceste constatări, se caută noi soluții experimentale care urmăresc coborîrea limitei de vîrstă la care elevul să fie familiarizat cu noțiunile și cunoștințele care necesită un nivel mai ridicat de abstractizare (predarea noțiunilor de algebră și geometrie începînd cu primele clase, familiari-

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.*, Ed. politică, București, 1965, p. 52.

zarea elevilor — paralel cu predarea fizicii clasice — cu legile din domeniul fizicii nucleare, astrofizicii etc.).

În școala noastră, se fac tot mai simțite transformările de la știința de dată recentă la conținutul programelor și manualelor școlare. Așa de exemplu, în ultima vreme, programele școlare au fost adaptate în repetate rînduri la cerințele științei contemporane, prin introducerea unor teme noi. De pildă, în studiul matematicii în liceu, au fost introduse în ultima vreme elemente de teoria mulțimilor și topologie, s-a introdus în clasa a XI-a „analiza matematică" și tratarea ei la nivelul concepției contemporane de prezentare a matematicii. De asemenea, în programa școlii de 12 ani, în cadrul noii discipline „algebra superioară" a fost prevăzut studiul structurii de grup, de inel, de corp. Mai menționăm că noua programă prevede studiul mecanicii raționale. Pentru prima dată, la noi, se va face în liceu un studiu sistematic al calculului probabilităților.

În studiul chimiei, preocupările de modernizare a predării acestei discipline importante s-au concretizat mai mult sub aspectul realizărilor din industria chimică, insistîndu-se asupra succeselor înregistrate de această ramură tînără a industriei din țara noastră. Proiectul de programă al școlii de 12 ani evidențiază și preocuparea de a prezenta la nivelul liceului un conținut adecvat tendinței de modernizare a conținutului învățămîntului. Astfel, programa și manualul pentru clasa a IX-a (1965 — 1966) a școlii de 12 ani introduce pe elevi în studiul sistematic al substanțelor, după ce — în prealabil — primul capitol, într-un număr de 7 ore, dezvoltă două probleme de bază din punct de vedere teoretic și anume structura atomilor și sistemul periodic al elementelor. Tot la chimie, un alt aspect sub care se prezintă interesul pentru introducerea unor elemente noi este acela al mobilizării gîndirii elevilor pentru rezolvarea de probleme care să presupună din partea lor cunoștințe teoretice și practice bine însușite, din capitole cît mai variate.

Astfel de preocupări de înnoire a conținutului învățămîntului au avut loc și în predarea fizicii, a biologiei etc.

Este evident faptul că în această activitate pozitivă de modernizare a conținutului învățămîntului, reflectată în planurile de învățămînt, în programele și manualele școlare, trebuie să se țină seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor, de posibilitățile lor de accesibilitate, de timpul destinat școlarității, spre a se evita pericolul la care se referă D. Elkonin și V. Davîdov și anume că... „volumul programelor a crescut în progresie geometrică, iar timpul destinat pentru instruire numai într-o progresie aritmetică", fapt ce determină „supraîncărcarea de care vorbesc atît de mult elevii, părinții și pedagogii" [2].

Neîndoielnic, procesul de înnoire a conținutului învățămîntului, de eliminare a ceea ce este depășit și perimat, a exagerării istorismului și de înglobare a conținutului științific recent, dar de o mare eficiență, va continua și mai departe, determinînd o restructurare de ansamblu a procesului instructiv. O mărturie a preocupărilor în acest sens o consti-

[2] D. Elkonin și V. Davîdov, *La chemarea imperioasă a timpului*, în „Izvestia" nr. 244/1963.

tuie recentele dezbateri vii, organizate cu participarea factorilor de răspundere,a oamenilor de știință, a cadrelor didactice etc. Este desigur foarte important ca să se aleagă pentru uzul învățământului cunoștințele cele mai semnificative și de perspectivă.

Nu ne propunem însă să analizăm modul cum se constituie și se reconstituie noul conținut al învățământului. În această privință, desigur, este hotăritor cuvîntul specialiștilor de diverse profiluri, al factorilor de răspundere din producție, al statisticienilor etc. Constatînd faptul modificării accelerate a conținutului învățământului, *ne propunem să ridicăm cîteva probleme de ordin psiho-pedagogic.*

Se înțelege de la sine că statuarea unui conținut nou al învățământului nu implică în mod spontan și rezolvarea problemelor ce privesc însușirea efectivă a acestui conținut. Dimpotrivă, la problemele tradiționale ale didacticii și ale teoriei educației se adaugă noi probleme, care implică dificultăți sporite. În aceste condiții, modernizarea învățământului reclamă modernizarea metodelor de lucru elaborate prin cercetări pedagogice noi și difuzate pe diverse căi în practică. Cu alte cuvinte, dacă vrem să echilibrăm învățământul cu știința contemporană, este necesar să aplicăm știința, să extindem opera de influență a științei contemporane asupra procesului de învățămînt ca atare, respectiv asupra organizării predării și însușirii cunoștințelor, a formării gîndirii creatoare a elevilor.

Ca și în producție, în activitatea de învățămînt principalul este productivitatea, eficiența, calitatea.

Pentru pedagogi, pentru psihologi, pentru practicieni ai învățământului, problema centrală care se pune poate fi rezumată în întrebarea: Cum asigurăm transmiterea și însușirea eficientă, cu perspectivă de creație, a noului conținut al procesului de învățămînt — și se înțelege și a elementelor vechiului conținut care-și mențin valabilitatea — și în a căror realizare didactică limitele perfecțiunii sînt departe încă de a fi atinse?

În fața acestei întrebări se dă de regulă un răspuns prompt, sugerat tot de realizările contemporane ale științei și tehnicii. Se face apel la mijloacele tehnice audio-vizuale care trebuie cît mai larg introduse în practica școlară și folosite și în afara procesului de învățămînt și, de asemenea, se invocă resursele programării învățămîntului, care pot să accelereze și să activeze procesul de asimilare a cunoștințelor.

După părerea noastră, în linii mari, răspunsul este satisfăcător. Totuși, numai în linii mari, pentru că întrebarea *cum* persistă, ce-i drept într-o formă particulară; cum pot fi folosite cu cele mai bune rezultate mijloacele tehnice audio-vizuale, cum se vor îmbina ele cu metodele tradiționale și ce înfățișare dobîndesc acestea din urmă, cum se va realiza — concret și adecvat fiecărui obiect de studiu — programarea?

La toate acestea nu putem obține un răspuns definit și cert decît pe bază de cercetare psiho-pedagogică, corelată cu studiul atent al experienței avansate a școlii.

În lumina acestor date obiective, apar tot mai evident fisuri între nivelul dezvoltării conținutului predării și actul propriu-zis al transmiterii

și asimilării cunoștințelor recomandat de didactica clasică. Este limpede că, mai cu seamă în anumite domenii, metodele și procedeele de învățămînt, ca și materialele didactice auxiliare folosite, sînt în parte depășite de noul conținut ce se impune azi învățămîntului și trebuie făcute serioase eforturi pentru găsirea unor căi superioare în această direcție, corespunzătoare noului conținut.

Tendințele actuale în domeniul didacticii, reflectînd tocmai căutările acestor căi, se efectuează în întreaga lume pe un front larg, dar ele sînt încă în majoritatea lor în faza experimentală, întrucît nici o metodă nouă, nici un principiu didactic nou nu pot fi acceptate înainte de a se stabili deplina lor eficiență psiho-pedagogică [3]. Chiar dacă deficiențele unora dintre actualele metode de predare sînt evidente (de pildă, mulți specialiști afirmă că facultățile intelectuale ale elevilor sînt solicitate în proporție redusă), totuși aceste metode tradiționale nu vor fi înlocuite prin altele, fără a dobîndi prin calea cercetării științifice certitudinea superiorității lor. Este adevărat că filmul, televiziunea, radioul, discurile și magnetofonul se impun ca mijloace de informare rapidă, îmbină imaginea cu cuvîntul, furnizează imagini vii și deseori concentrate, cu posibilități de condensare a cunoștințelor [4]. Elevii sînt captivați de desfășurarea unui film, de narațiunea radiodifuzată.

Mijloacele tehnice audio-vizuale sînt foarte aproape de experiența directă, situîndu-se la un nivel intermediar între elementele cele mai abstracte și elementele cele mai concrete, permit elevului să-și fundamenteze cunoștințele și noțiunile științifice pe o experiență reală, care se fixează trainic în ora de curs sau de aplicații practice.

Datorită posibilității pe care o au mijloacele audio-vizuale de a prezenta imagini din orice colț al lumii și din orice domeniu de activitate, televiziunea, de pildă, permite elevului să obțină o experiență care depășește cu mult posibilitățile pe care le-ar putea avea experiența lui nemijlocită.

În etapa actuală, încep să fie folosite și mijloace didactice care stabilesc o comunicare directă între om și mașină. Printre acestea figurează, în primul rînd, mașinile de autoinstruire programată (utilizarea cibernetică, respectiv a mașinilor electronice de calcul, a rezolvării problemelor complexe pentru învățarea limbilor străine etc.) [5].

În linii generale, programarea învățămîntului realizează asimilarea în așa fel a cunoștințelor, încît elevul să poată fi condus, prin utilizarea mașinilor electronice, la însușirea celor mai complexe cunoștințe. Acest proces, în condițiile unui travaliu psihic imens, favorizat și suplinit în cea mai mare parte de către mașină, de automat, necesită însă și exerciții repetate pentru însușirea fiecărui nou concept sau a tehnicii, în funcție de specificul obiectului de învățămînt. Programele trebuie con-

---

[3] G. Mialaret, *Psychopédagogie des moyens audio-visules dan l'enseignement du premier degré*, Paris, 1964.

[4] Ion Berca, *Folosirea mijloacelor audio-vizuale în procesul de învățămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1960.

[5] I. N. Landa, *Despre abordarea cibernetică a teoriei învățămîntului*, „Probleme de filozofie" nr. 9/1962.

trolate în fiecare etapă, pentru a corecta erorile și a accepta și întări rezultatele pozitive. Fără îndoială că principiile programării se regăsesc în trecut, într-un anumit sens, în istoria învățământului.

Ceea ce este cu adevărat nou în învățământul programatic este obținerea posibilității științifice și tehnice de a aplica aceste principii într-o formă sistematică, cu posibilități de revenire și de asigurare programată a unui ritm continuu și susținut de însușire a cunoștințelor [6]. În plus, aceste mijloace sînt capabile să contribuie la individualizarea ritmului activităților didactice în instituțiile de învățământ, să contribuie la lupta împotriva oboselii și a eventualei plictiseli.

Cercetările actuale sînt orientate în special asupra naturii programării. De asemenea, cercetările sînt orientate spre stabilirea gradației între elemente, pentru a se vedea în ce moment programul trebuie să fie diversificat și ce gen de stimulent trebuie folosit.

În ceea ce privește problema utilizării în învățămînt a mașinilor electronice, acestea vor determina schimbări revoluționare în tehnica informării pe linie didactică. De asemenea, datorită progreselor remarcabile în construcția mașinilor electronice, există condiții ca într-un viitor nu prea îndepărtat să se îmbunătățească întregul sistem de studiu individual al elevilor.

Ar fi însă iluzoriu dacă am presupune că mijloacele cele mai noi ce se introduc și vor interveni tot mai larg în educarea noilor generații aduc cu sine exclusiv numai avantaje. Unele țări care au acumulat deja o vastă experiență în folosirea mijloacelor audio-vizuale au ajuns să descopere insuficiențele și chiar pericolele pe care acestea le prezintă, dacă sînt aplicate fără discernămînt și fără a fi echilibrate cu alte măsuri. Astfel, pedagogul francez Roger Gal arată că zadarnic au crezut unii educatori că mijloacele audio-vizuale prin ele însele vor soluționa toate problemele metodicii și didacticii. El scria : „Extinderea extraordinară pe care au luat-o în epoca noastră mijloacele de informare sonore și vizuale (radioul, presa, cinematograful, televiziunea, afișele) pot determina o înăbușire a spiritului critic, căci oamenii nu mai au timp să se oprească pentru a gîndi, a reflecta" [7].

Despre limitele folosirii mijloacelor audio-vizuale în procesul de învățămînt și-au exprimat părerea și alți pedagogi și psihologi, în cazul cînd rolul acestor mijloace este absolutizat. De pildă, Robert Lefranc [8], după ce arată contribuția lor în realizarea procesului de învățămînt, se referă — între altele — la tendința spre standardizare, în sensul conformismului, al uniformității gîndirii și chiar al răspunsurilor. Referindu-se la faptul că numeroase studii arată rolul jucat de mijloacele audio-vizuale în dispariția unor obiceiuri tradiționale, în fixarea unor deprinderi sociale, Robert Lefranc pune întrebarea dacă trebuie totul

---

[6] *Studii de didactică experimentală*, (sub redacția V. Bunescu și P. Popescu-Neveanu), E.P.D., București, 1965.

[7] Roger, Gal, *Méthodes actives et moyens audio-visules*, „Éducation de base et éducation des adultes", Paris, nr. 1/1960, p. 5.

[8] Robert, Lefranc, *Les moyens audio-visuels*, în *Enciclopédie pratique de l'éducation en France*, Paris, 1960.

criticat în această standardizare. Formarea personalității fiecărui individ, continuă el, necesită o cantitate oarecare de gîndiri și de acțiuni originale. Educatorul trebuie să sprijine această dezvoltare prin toate mijloacele, prin contactul cu realitatea, spre a nu fi pus în situația să-și petreacă o parte din ce în ce mai importantă a vieții sale în această lume simbolică, artificială. Din contactul prea frecvent cu mijloacele tehnice se naște pericolul unei slăbiri a sensibilității copilului și, aplicate în condiții greșite, mijloacele audio-vizuale pot duce la pasivitate.

Despre pericolul unei oarecare standardizări, al unei nivelări a spiritului elevilor în procesul instructiv-educativ, se atrage atenția și în rubrica *Ouverture pour une rubrique din* „L'école et la nation" nr. 140/1965.

În legătură cu răspîndirea largă a programării învățămîntului, în S.U.A. au apărut și rezerve, chiar reacții de alarmă în legătură cu faptul că, controlîndu-se cu ajutorul mașinii, elevul învață, dar nu se formează. Cu alte cuvinte, instrucția asigură reproducerea cunoștințelor, dar nu și operarea în mod independent cu ele. Se înțelege că programa efectuată cu ajutorul mașinilor sau numai prin organizarea specială a manualelor sau a activității instructive poate să aibă efecte din cele mai variate și asigurarea efectelor formative nu este de loc exclusă — însă intervine iarăși întrebarea : *Cum ?*

Considerăm că ceea ce lipsește în bună măsură din cercetările psihopedagogice aferente modernizării învățămîntului, este preocuparea pentru descoperirea operațiilor cognitive care trebuie formate la elevi pentru a se asigura însușirea corectă a cunoștințelor și totodată utilizarea lor ulterioară. În școală se verifică mai mult ceea ce știe elevul, dar nu se insistă în aceeași măsură asupra modului în care el gîndește. Este drept că și metodele de control asupra mersului gîndirii elevilor sînt destul de limitate. Cercetările pedagogice ar trebui să facă mult mai mult în această privință. Eficiența metodelor de predare trebuie să fie apreciată nu numai după măsura în care ele conduc la reproducerea unor cunoștințe, ci și după influența asupra structurii modalității specifice și proprii de gîndire în domeniul matematicii, fizicii, chimiei, biologiei, literaturii, istoriei etc.

Toate acestea ne obligă la o serioasă reconsiderare a principiilor didactice și a metodicilor speciale. O problemă care nu se bucură de suficientă atenție este aceea a motivelor învățării, a atitudinii față de cunoștințe și prin cunoștințe față de realitate. Aici este cel mai evident punct de contact între instrucție și educație. Este clar că atît educarea gîndirii, cît și cea a motivelor nu pot fi decît opera învățătorului și respectiv a profesorului. Aceștia trebuie să fie reorientați și pregătiți pe baze noi, conform necesităților actuale. Din păcate, publicațiile pedagogice nu oferă un sprijin suficient de eficace în acest sens. În pedagogie se cultivă încă mult tradiția, și aceasta chiar dincolo de limitele necesare. Expresia — între altele — a acestei rămîneri în urmă, este locul redus care se acordă studiului legilor obiective ale procesului instructiv-educativ. Nu se poate construi o disciplină științifică numai pe exegeza finalității și prin postularea de norme insuficient argumentate și veri-

ficate. Avem deci nevoie de o pedagogie, de o didactică și de metodici moderne, care să se situeze la nivelul științei contemporane. Este concluzia care privește direct pe pedagogi și psihologi și decurge din sarcina istorică a modernizării învățămîntului.

Pentru asigurarea însușirii profunde și practic eficiente a obiectelor de studiu în învățămîntul de cultură generală este de asemenea necesar ca implicațiile de structură logică ale acestora să fie cercetate în mod special. Logica obiectului devine călăuzitoare atît pentru elaborarea metodicii de predare, cît și pentru obiectivele de ordin intelectual-educativ pe care învățămîntul și le propune. Așadar, important este să se știe cum anumite structuri logice pot fi realizate prin operații intelectuale. Pentru aceasta, nu numai informațiile, dar și operațiile gîndirii trebuie prevăzute ca obiective ale procesului instructiv pe anumite trepte ale dezvoltării tineretului.

Didactica generală, în principiu, iar didactica specială, metodica în mod concret, bazată pe psihologie, trebuie să indice căile prin care gîndirea elevului sau a studentului poate fi modelată potrivit logicii științei respective. Sub acest raport, stabilirea dificultăților tehnice în însușirea cunoștințelor și verificarea căilor de depășire a lor sînt extrem de importante.

În general, învățămîntul dobîndește din ce în ce mai mult preocupări formative pregnante, pentru a asigura în acest sens perspectiva autoeducării intelectuale permanente.

## *ПСИХО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ*

*(Резюме)*

*Модернизация образования — это процесс, выражающий объективное требование к содержанию, структуре и качеству образования в современной школе. Понятие о „модернизации образования" утвердилось как центральная идея, определяющая и направляющая закономерный процесс приближения школы к требованиям современного общества, к прогрессу науки и техники. Автор анализирует некоторые новые достижения в этой области в Румынии.*

*В заключительной части статьи обсуждаются некоторые вопросы психо-педагогического характера. Автор приходит к выводу о необходимости в переоценке дидактических принципов и специальных методик.*

## *PROBLÈMES PSYCHOPÉDAGOGIQUES DE LA MODERNISATION DE L'ENSEIGNEMENT*

*(Résumé)*

*La modernisation de l'enseignement est un processus qui exprime une nécessité objective par rapport au contenu, à la structure et à la qualité du processus d'enseignement de l'école contemporaine. Après avoir montré que la notion de la „modernisation de l'enseignement" s'est imposée en tant qu'idée centrale qui dirige le processus logique de mise en concordance de l'école avec les nécessités de notre société,*

*en général, et avec le progrès de la science et de la technique actuelle, en particulier, l'auteur présente quelques réalisations et préoccupations concernant la modernisation du contenu de l'enseignement dans notre pays.*

*Par la suite, l'auteur relève quelques problèmes d'ordre psychopédagogique de la modernisation de l'enseignement, concluant sur la nécessité de reconsidérer les principes d'enseignement et les didactiques spéciales.*

## *PSYCHO-PEDAGOGICAL QUESTIONS OF THE MODERNIZATION OF EDUCATION*

*(Abstract)*

*The modernization of the content, structure and quality of education is a universal must nowadays, when the all-grade school is being consistently brought into step with the advance of world science and technology in order to meet the present-day requirements of modern society. This is precisely the topic of this article where special stress is obviously laid on the state of affairs in Romania, on Romanian achievements and preoccupations in the area.*

*Also solidly tackled in the article are a few psycho-pedagogical questions of school modernization, all boiling down to the idea that the teaching principles and methods must needs be reconsidered.*

# Profesorul preferat

*MIHAI GHIVIRIGĂ*
Şef de sector la Institutul de ştiinţe pedagogice

Nu e un secret pentru nimeni că există în orice şcoală, alături de profesorii respectaţi şi iubiţi de elevi — cu autoritate şi prestigiu recunoscute unanim — şi unii profesori care se bucură de mai puţină simpatie şi stimă din partea elevilor. Uneori, la aceeaşi clasă, un profesor reuşeşte să obţină fără nici un efort o atmosferă plăcută de lucru, plină de încredere reciprocă, de simpatie şi de calm, pe cînd altul, antrenat în mici hărţuieli cu clasa, parcurge cu eforturi vizibile orele de curs, fără să trezească interesul elevilor şi fără să-şi facă simţită autoritatea. Primul socoteşte clasa bună, disciplinată, agreabilă; al doilea o consideră rea, nedisciplinată. În realitate, clasa este absolut aceeaşi, numai că profesorii sînt foarte diferiţi unul de altul, ca posibilităţi pedagogice. Desigur, ultimul caz nu este prea răspîndit, ci constituie excepţia de la regulă. Dar e tot atît de sigur că între cele două extreme există o infinitate de situaţii intermediare şi toate sînt determinate de existenţa sau de absenţa unor anumite calităţi pedagogice ale profesorilor.

Calităţile cerute profesorului sînt cunoscute de mult şi consemnate în toate manualele de pedagogie. Diferite lucrări — apărute la noi înainte sau după anul 1944 — care au tratat problema în ansamblu sau fragmentar, au analizat şi dezvoltat anumite adevăruri pedagogice devenite clasice. De o atenţie specială s-a bucurat şi problema formării acestor calităţi la cadrele didactice.[1]

Este interesant de constatat că, în ultimii ani, au sporit vizibil preocupările — la noi[2] şi în alte ţări[3] — în legătură cu personalitatea pro-

---

[1] C. Narly, *Contribuţii la problema pregătirii profesorilor secundari* (Extras din „Revista de pedagogie", Caietul II, 1941);
Stanciu Stoian, *Probleme de ieri şi de azi ale pedagogiei româneşti* (Cap. *Rolul sociologiei în formarea învăţătorului)*, Editura Scrisul românesc, Craiova, 1942;
Stanciu Stoian, *Sociologia şi pedagogia satului* (Cap. *Formarea cadrelor îndrumătoare)*, Editura Prometeu, Bucureşti, 1943.

[2] V. Pavelcu, *Personalitatea profesorului*, în volumul *Psihologie pedagogică*, (Studii), E.S.D.P., 1962; D. Salade, *Munca educativă a profesorului la lecţie*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1958; Gazeta învăţămîntului, numerele 696, 701, 724, 731/1963; 738, 782/1964; 787/1965 şi altele.

[3] F. N. Gonobolin, *Cu privire la aptitudinile pedagogice ale profesorului*, în volumul *Probleme de psihologia personalităţii*, E.D.P., 1963; Georges Gusdorf, *Pourquoi des professeurs? Pour une pédagogie de la pédagogie*, Ed. Payot, Paris, 1964. A se vedea şi revistele: „Köznevelés" nr. 5, 10, 15, 16/1965; „Pedagogyai szemle" nr. 4/1965 şi „Pedagogiisok lapja" nr. 5/1965 (R. P. Ungară); „Ucitelsko delo" nr. 2, 10/1965 (R. P. Bulgaria); „Ruch pedagogiczny" nr. 3/1965 şi „Nowa szkola" nr. 9, 12/1962 (R.P. Polonă); „Narodnoe obrazovanie" nr. 3/1962 şi „Sovetskaia pedagoghika" nr. 1, 7/1960 (U.R.S.S.); „Pädagogik" nr. 10/1962 (R. D. Germană); „Pédagogie" nr. 6/1961, „Cahiers pédagogiques" nr. 53/1965, „Vers l'éducation nouvelle" nr. 185/1964 (Franţa).

fesorului, marcîndu-se astfel o preocupare generală pentru ridicarea calității învățămîntului. În general, studiile și articolele la care ne referim discută însă calitățile profesorului de pe pozițiile *pedagogului*.

*Dar elevul ce spune ? Ce crede el ? Cum îl vede el pe profesor și ce calități îi pretinde ?* Căutînd răspunsul la aceste întrebări, înseamnă să inversăm problema și s-o privim din alt unghi : acela al elevului. Cu alte cuvinte, trebuie să vedem cum arată profesorul, „privit din banca elevului".

Deși nu în mod direct, problema a fost pusă și în acest fel în unele lucrări anterioare, analizîndu-se modul în care este privit profesorul, fie după reacțiile elevilor la lecție [4], fie după diferite mărturii ale elevilor [5] sau ale foștilor elevi. [6]

În bibliografia străină, am întîlnit cîteva articole mai recente care încearcă să contureze personalitatea profesorului, pe baza aprecierilor elevilor [7].

Ceea ce nu rezultă însă din lucrările amintite este *importanța pe care o acordă elevii fiecărei calități și felul în care se modifică aprecierile în funcție de vîrsta elevilor.*

Căutînd oarecare precizări în aceste probleme, am organizat o anchetă prin chestionar la elevii claselor V—XI. Ancheta a fost organizată în noiembrie 1965 la 10 clase de la liceele nr. 3 și nr. 4 din Brașov și la Liceul din Ianca, regiunea Galați, cuprinzînd aproximativ 400 elevi. Chestionarul le cerea elevilor să indice trei din profesorii preferați și să motiveze la fiecare *de ce* îi preferă. Motivația preferințelor era principalul lucru care ne interesa. Pentru a determina o sinceritate fără rezerve din partea elevilor, le-am cerut să nu semneze răspunsurile. Anonimatul le-a permis să-și spună părerile nestînjenit.

★

Să vedem mai întîi *după ce criterii îl apreciază elevii pe profesor* — adică *ce calități prețuiesc ei cel mai mult și care este ierarhia acestor calități ?* Nu le vom prezenta grupate pe diferite categorii, așa cum se face în mod obișnuit, ci în ordinea greutății specifice pe care o au în ochii elevilor *.

---

[4] D. Salade, Op. cit.

[5] I. M. Duhovnii, *Studii de pedagogie*, (cap. IX), E.S.D.P., 1953 ; V. A. Krutețki—N. S. Lukin, *Educarea atitudinii disciplinate la preadolescenți*, E.S.D.P., 1961 ; D. Teodosiu, *Mai aproape de elevi...*, București, 1936.

[6] I. Sulea-Firu, *Personalitatea profesorului român*, (Cap. *Profesorul secundar în conștiința foștilor elevi*), București, 1939.

*Notă.* Autorul a efectuat și o anchetă printre elevi, cerîndu-le să arate cum văd ei „profesorul ideal", dar rezultatele nu sînt prezentate în această lucrare.

*A fi elev...*, Editura politică, București, 1965.

[7] Mieczyslaw Lobocki, *Noi în ochii copiilor*, „Nowa Szkola" nr. 3/1963 (R. P. Polonă) ; Wilhelm von Brix, *Wie Schüler ihre Lehrer sehen ?*, „Pädagogische Arbeitsblätter", nr. 4, 5, 6/1961 (R. F. Germană) ; Oberlehrer Georg Lottes, Arnold Pinther, *Zum Lehrer — Schüler — Verhältnis im Jugendalter*, „Pädagogik" nr. 1/1966 (R. D. Germană).

* Rangul diferitelor calități a fost stabilit pe baza numărului de elevi care au indicat calitatea respectivă.

Analiza acestor calităţi ne oferă material şi pentru unele concluzii în legătură cu *evoluţia preferinţelor elevilor.*

1. Indiferent de clasă, majoritatea covîrşitoare a elevilor indică drept principală calitate *modul de predare al profesorului :* claritatea şi accesibilitatea expunerii, logica sistematizării materialului, caracterul atractiv al lecţiilor, preocuparea permanentă ca toţi elevii să înţeleagă totul din clasă, prin individualizarea predării şi ajutorul dat elevilor mai slabi la învăţătură.

Faptul că profesorul predă clar şi elevul înţelege tot constituie motivul hotărîtor de stimă şi de simpatie faţă de profesor şi apare ca un leitmotiv în răspunsurile elevilor din toate clasele V—XI.

„Ne explică bine lecţia, în aşa fel că plecăm cu ea învăţată din clasă" (clasa a V-a).

„Predă materia foarte bine... Sînt atît de clare explicaţiile pe care le dă, încît este imposibil să nu priceapă cineva lecţia" (clasa a IX-a).

„Tovarăşul profesor expune lecţiile într-o formă uluitor de clară, încît acasă puţin îţi mai trebuie ca să le înveţi perfect" (clasa a XI-a).

Cu mici diferenţe de formulare, este exprimat un acord general al elevilor în privinţa calităţilor predării. De regulă, însă, elevii au o pregătire inegală la anumite obiecte de învăţămînt. Ca să înţeleagă explicaţiile absolut toţi elevii — fără a se reduce exigenţele şi a se coborî nivelul predării — profesorul trebuie să se apropie de elevi, să ţină seama de anumite diferenţe individuale şi să-i ajute pe elevii rămaşi în urmă. Respectarea principiului „individualizării învăţămîntului" este cerută şi apreciată şi de elevi nu numai de pedagogi. Profesorul care ştie să se coboare la nivelul înţelegerii fiecărui elev şi să-l ajute la nevoie îi cîştigă uşor ataşamentul şi recunoştinţa.

De exemplu, un elev din clasa a VIII-a declară : „Îl iubesc şi îl stimez pentru dorinţa lui de a ne face pe toţi să înţelegem explicaţiile. Dacă un elev nu înţelege bine lecţia, tovarăşul profesor nu se supără şi nu-l încondeiază cu un 3, ci-i explică pe înţelesul lui, ca apoi, în orele următoare, să-l asculte, să vadă dacă a înţeles ceva".

Tot din modul de predare face parte şi *caracterul atractiv al lecţiilor.* Captivarea interesului elevilor la lecţie, orele interesante şi plăcute determină simpatia elevilor pentru profesor şi contribuie la înţelegerea şi la fixarea cunoştinţelor.

Mulţi elevi îşi motivează preferinţele, declarînd : „Predă minunat", „În timpul orei parcă trăieşti lecţia", „Îl asculţi cu respiraţia tăiată" etc. Sau :

„Are un fel de a fi atît la predare, cît şi la ascultare, încît te absoarbe şi uiţi orice altă ocupaţie în acea oră" (clasa a X-a).

„Orele sînt atît de plăcute, încît la sfîrşitul orei regretăm că timpul a trecut aşa de repede şi că mai este aşa de mult pînă la lecţia următoare" (clasa a XI-a).

Deşi elevii reclamă cu atîta insistenţă accesibilitatea predării, aceasta nu înseamnă că ei doresc eliminarea oricărui efort (ne referim la majoritatea elevilor). Se ştie că profesorul nu trebuie să le dea totul de-a

gata elevilor, fără nici un efort de prelucrare, facilitîndu-le la maximum procesul de înțelegere și de asimilare.[8] Învățarea fără efort duce la pasivitate.

2. În ordinea importanței, pe locul al doilea se situează *atitudinea apropiată față de elevi.* Elevii sînt extrem de sensibili la felul în care sînt tratați, la dragostea care le este arătată și la atmosfera pe care știe s-o creeze profesorul în clasă. Atitudinea profesorului poate avea o influență stimulatoare sau demobilizantă.

În mod special se apreciază *cunoașterea și înțelegerea* elevilor de către profesor, *atitudinea deschisă, prietenoasă și afecțiunea părintească, respectul față de personalitatea elevului.*

Aprecieri de tipul „este foarte apropiat de noi", „se poartă frumos cu elevii", „ne iubește pe noi toți", apar frecvent în răspunsurile elevilor din toate clasele, dar mai ales din clasele mai mici :

„E apropiat de noi, adică nu adoptă acea severitate care înspăimîntă și-l descurajează pe elev" (clasa a V-a).

„Are o fire deschisă, prietenoasă, veselă și știe să se apropie de sufletele noastre" (clasa a VIII-a).

„Este foarte apropiată de noi și caută să ne înțeleagă pe fiecare, așa ciudați cum sîntem la această vîrstă. Cred că o să-mi rămînă în minte pentru totdeauna figura tovarășei profesoare" (clasa a XI-a).

La fel de prețuită este — mai cu seamă la clasele mici — și *atitudinea degajată* în raporturile cu elevii, firea veselă a profesorului, care imprimă o notă de bună dispoziție în clasă. Dacă profesorul adoptă spontan sau calculat o atitudine distantă, severă sau chiar aspră — în numele unei autorități greșit înțelese — creează o stare de tensiune la elevi. În acest caz obiectul normal al tensiunii se schimbă : în loc ca elevii să se concentreze asupra cunoștințelor predate, ei se concentrează asupra atitudinii profesorului, fiind preocupați de riscurile posibile ale severității lui. Dimpotrivă, profesorul degajat și vesel, care știe să risipească tensiunea inutilă din anumite momente ale lecției, dezmorțind pe elevi cu cîte o glumă, își apropie elevii și mărește eficacitatea predării.

Mărturisiri, uneori naive, dar întotdeauna sincere, arată cît de mult prețuiesc elevii asemenea calități ale personalității profesorului :

„Îmi place pentru că este glumeț cu elevii" (clasa a V-a).

„Este întotdeauna vesel și face ore plăcute" (clasa a VI-a).

„Uneori, cînd ora este prea încordată, dînsul, prin cîte o glumă bine plasată, readuce voia bună în rîndurile noastre..." (clasa a VIII-a).

„La tovarășul profesor.... orele sînt mult mai plăcute, prin faptul că dînsul se poartă mai degajat cu elevii, nefiind rece și distant față de noi" (clasa a X-a).

În definitiv, dacă într-o lecție universitară, sau într-o conferință publică pentru adulți, asemenea momente de destindere sînt necesare,

[8] O. Șafran, B. Bratu, M. Cosma, D. Macadziob, *Elevul ca obiect și subiect al educației*, „Revista de pedagogie", nr. 4/1964.

de ce la o vîrstă mai mică n-ar fi căutate și folosite „în scopuri didactice" ?

3. *Obiectivitatea profesorului în aprecierea cunoștințelor* figurează în motivația preferințelor la foarte mulți elevi. De obicei, întîlnim o explicație dublă (mai ales la clasele mici) : calitatea predării și obiectivitatea aprecierii („Ne explică frumos și dă notele după merit", clasa a V-a).

Aprecierea dreaptă, nepărtinitoare a cunoștințelor de către profesor este foarte prețuită de elevi, chiar dacă uneori este neplăcută :

„O prefer pentru că este foarte dreaptă cu elevii. Dă notele pe merit. Nu protejează pe nimeni" (clasa a VI-a).

„Tovarășa profesoară... apreciază cel mai just notele pe care le pune, încît niciodată nu face vreo greșală în această direcție" (clasa a X-a).

De aceea, elevul suportă ușor o notă proastă, dacă are sentimentul că o merită, însă nu iartă ușurința de a i se da o notă mică pe nedrept. O asemenea nedreptate îl îndepărtează pe elev de profesor, îl face refractar și ostil. Protestele apar și în răspunsurile la chestionarul nostru, în care, pe lîngă calități, se arată uneori și slăbiciunile profesorului :

„Tovarășa profesoară... este o profesoară bună, dar cam nervoasă. Notele le dă cîteodată pe merit și cîteodată invers" (clasa a VI-a).

„Se ghidează la note nu după ce știe elevul, ci după reputația elevului. Dacă e un elev bun, îi dă notă mare, dar dacă e slab, îi dă notă proastă, indiferent cum răspunde" (clasa a XI-a).

4. *Preocuparea permanentă pentru situația elevilor la învățătură, grija și ajutorul pentru ridicarea celor rămași în urmă* reprezintă o altă formă de manifestare a dragostei profesorului față de elevi. Un număr mare de motivații — mai frecvent întîlnite la clasele a VIII-a și a XI-a — se referă la profesorii care se străduiesc să-i ajute pe elevi *nu numai în timpul orelor de curs, ci și la pregătirea lecțiilor.*

Preferințele se îndreaptă în mod special asupra profesorilor care organizează meditații pentru elevii mai slab pregătiți, dau consultații, procură material suplimentar și-i pregătesc pe elevi pentru examene (absolvirea clasei a VIII-a, admiterea într-a IX-a sau bacalaureatul) :

„Caută să ne ajute să înțelegem cît mai bine lecțiile grele... Ne planifică și ore de meditație în fiecare săptămînă (clasa a VIII-a).

„...Ne explică bine materia și-și dă silința ca toți elevii din clasa noastră să reușească cu succes la examenul ce se apropie, făcînd cu noi meditații" (clasa a XI-a).

5. *Pregătirea profesorului — gradul pregătirii lui de specialitate și de cultură generală* — apare ca o motivare frecventă a simpatiei și stimei față de profesor. Profesorul cu o înaltă pregătire de specialitate, care stăpînește perfect materia și este sigur de el, „profesorul infailibil", „care știe tot" și care „nu poate fi înfundat", capătă o mare autoritate

în ochii elevilor. Asemenea motivații apar de regulă la clasele mari, unde nivelul de pregătire le permite elevilor să fie exigenți și să facă aprecieri critice :

„O admir pe tovarășa profesoară pentru înaltul nivel științific de predare a lecțiilor și pentru precizia cu care ne explică orice fenomen fizic" (clasa a IX-a).

„Îl apreciez și pentru pregătirea lui, pentru capacitatea lui extraordinară de muncă. Poate nu e frumos din partea mea, dar nu cred că există un profesor mai bine pregătit ca dînsul" (clasa a XI-a).

Elevii sînt impresionați, aproape în aceeași măsură, de informația bogată a profesorului, de cultura lui vastă și multilaterală și de grija lui pentru cultura generală a elevilor. Profesorii care dau cunoștințe în plus, peste cele cuprinse în manual — și deschid orizonturi noi elevilor — sînt mai apreciați decît profesorii care „îi menajează" pe elevi, simplificînd și reducînd neîngăduit de mult cunoștințele. Sărăcia lecțiilor displace pînă și elevilor slab pregătiți ; lecțiile bogate în cunoștințe, care lărgesc cadrul manualului, devin interesante și plăcute. (Desigur, aceasta nu este o invitație la supraîncărcare.)

„La ore, pe lîngă materialul din carte, ne explică și alte lucruri, pentru cultura noastră generală" (clasa a X-a).

„O apreciez în mod deosebit pentru cultura pe care o posedă, pentru cunoștințele vaste de literatură" (clasa a XI-a).

6. La aceste motive de atașament față de profesor se mai adaugă încă unul : *participarea la viața și la preocupările clasei, grija pentru educația elevilor și pregătirea lor pentru viață.* Pare întrucîtva surprinzător, dar elevii, oricît ar fugi de „dădăceală", apreciază cum se cuvine grija profesorului pentru comportarea lor. Categoria aceasta de motive se leagă de obicei (dar nu în mod exclusiv) de persoana diriginteluí :

„Pregătește tema orelor de dirigenție, făcînd-o atractivă și ne ajută cînd avem necazuri" (clasa a VI-a).

„Este alături de clasă în orice clipă, fiind și diriginta noastră" (clasa a VIII-a).

„Deoarece este dirigintele nostru, atît eu cît și colegii mei îl iubim ca pe un părinte" (clasa a X-a).

7. La orice vîrstă, dar mai ales în adolescență, elevii sînt în căutarea unui *model de personalitate.* Mai mult chiar decît părinții, profesorii oferă un asemenea model. Unii elevi îl imită pur și simplu ; alții îl creează printr-o sinteză.

Profesorul de prestigiu — care posedă în mod evident calitățile pe care vrea să le educe la elevi — influențează prin propia lui persoană [9]. Elevii sînt foarte impresionați cînd întîlnesc un om care dă do-

[9] V. Pavelcu, Op. cit., p. 118.

vadă de *integritate morală, energie, optimism, dragoste de muncă* — calități transmisibile prin imitație conștientă sau inconștientă :

„Este un om adevărat. De la dînsul învățăm ceea ce este drept și bun în viață, cinstit și adevărat" (clasa a X-a).

„Este un om de o sensibilitate rară, care cultivă în noi numai frumosul și dragostea de viață" (clasa a XI-a).

„Are un fel aparte, ceva care atrage spre lucruri frumoase și nobile" (clasa a XI-a).

*Înțelegerea, solicitudinea, dragostea de om* — cu un cuvînt, *omenia* — sînt calități pline de atracție, care justifică în multe cazuri preferințele.

*Calmul* profesorului elimină teama, inspiră simpatie și creează atmosfera potrivită nu numai pentru lecție, ci și pentru apropierea dintre profesor și elev.

*Modestia* și *simplitatea* nu trec neobservate. Este drept că nu reiese prea clar ce înțeleg elevii prin „modestie" și „simplitate", dar — oricît de aproximativ ar fi definite aceste trăsături morale — faptul că ei le remarcă și le apreciază, merită reținut.

În sfîrșit *punctualitatea* profesorului la ore și în îndeplinirea sarcinilor, *conștiinciozitatea* pregătirii profesorului pentru lecții și *folosirea atentă a timpului la lecție*, constituie pentru elevi motive de admirație și — măcar în intenție — de imitație.

8. Există la unii profesori părerea greșită că *exigența* îi supără și-i îndepărtează pe elevi, iar indulgența, dimpotrivă, îi cîștigă. În parte, lucrul este adevărat pentru elevii mai mici. Pentru elevii mai mari însă, profesorul pretențios, care îi obligă pe elevi să învețe și care este sever — dar întotdeauna drept — în aprecierea cunoștințelor, a comportării și a ținutei, este preferat profesorului indulgent, îngăduitor, care le lasă impresia de slăbiciune :

„Este un profesor bun și în același timp nu tolerează indolența" (clasa a VIII-a).

„Este pretențios, un lucru important pentru realizarea culturii noastre generale" (clasa a X-a).

„Predă foarte bine și cere foarte mult" (clasa a X-a).

Unii elevi mari chiar iau atitudine împotriva indulgenței exagerate a profesorului :

„Cîteodată e prea indulgent cu noi", constată critic un elev din clasa a XI-a.

Altul, tot din clasa a XI-a, declară :

„Este un om cu cultură vastă, care știe să predea foarte bine, însă ar trebui să fie puțin — puțin mai exigent".

9. Nu numai modul de predare, ci și *modul de verificare* a cunoștințelor — menționat de cele mai multe ori în mod separat la clasele mari — face să crească prestigiul profesorului în ochii elevilor. Profesorul care arată bunăvoință, răbdare și calm la examinarea elevilor, căutînd să le pună în valoare cunoștințele, ferindu-se să-i intimideze, este apreciat și simpatizat de elevi. De exemplu, un elev motivează :

„Atunci cînd cineva s-a încurcat, dînsul caută să-l ajute" (clasa a X-a). Bineînțeles, această atitudine a profesorului nu trebuie confundată cu lipsa de exigență.

10. *Dragostea profesorului pentru specialitatea lui și priceperea de a o transmite și elevilor* constituie alte motive de preferință. Este vorba de profesorii devotați meseriei, care-și iubesc obiectul și pun suflet în predare. O asemenea atitudine trezește simpatia, în egală măsură, față de profesor și față de obiect :

„A sădit în noi dragostea pentru acest obiect. Din atitudinea dînsei, se vede că are mare atracție pentru acest obiect" (limba română, clasa a VII-a).

„Îl prefer, deoarece a reușit să-mi trezească pasiunea pentru obiectul pe care-l predă" (matematica, clasa a X-a).

11. Se știe că personalitatea profesorului poate influența atitudinea elevului față de obiectul de învățămînt. Simpatia pentru profesor poate determina atașamentul față de obiect. Dar, lucrurile se petrec uneori și invers : *profesorul este iubit de dragul obiectului preferat* (mai mult la clasele mari) :

„Simpatia mea pentru acest obiect (desenul) este determinată de viitoarea mea profesiune, cea de arhitect. De aceea, fiind atașată sufletește de desen, m-am atașat implicit de profesorul materiei respective, plăcîndu-mi lecțiile predate de dînsul" (clasa a IX-a).

„Deoarece matematica este disciplina care mă atrage cel mai mult, desigur că și profesorul care-mi predă această materie îmi este cel mai drag" (clasa a XI-a).

12. Dacă profesorul se preocupă de *legarea cunoștințelor de practică*, dă exemple din viață, cunoscute de elevi, face experiențe interesante, participă la munca cercurilor, le oferă multor elevi un motiv în plus de simpatie :

„Introduce în explicații foarte multe lucruri pe care le vedem în viața de toate zilele și aceasta ne apropie foarte mult de acest tovarăș profesor" (matematica, clasa a VI-a).

„Mă atrag îndeosebi exemplele practice de care sînt însoțite explicațiile, prin care ora de matematică devine foarte atrăgătoare, aș putea spune chiar familială și te simți, cum s-ar spune, la largul tău" (clasa a IX-a).

Lucrul este ușor explicabil, dacă ne gîndim că prin legarea cunoștințelor de practică lecțiile devin mai atrăgătoare, explicațiile, mai interesante și cunoștințele mai accesibile.

13. *Autoritatea personală a profesorului* — înțeleasă de elevi ca talentul de a se impune — este menționată în mod special ca motiv de preferință de un număr mic de elevi. Aceasta nu înseamnă că ea se bucură de așa de puțină prețuire în ochii elevilor, ci doar că de obicei autoritatea este inclusă de elevi în alte calități și nu este menționată aparte. De fapt, autoritatea profesorului este rezultanta celorlalte calități. Nu poți fi profesor de prestigiu, cu autoritate în fața elevilor, dacă nu ești bine pregătit și nu ții lecții frumoase, dacă nu-ți cunoști bine elevii, dacă nu ești apropiat de elevi și totodată exigent și obiectiv etc.

Autoritatea trebuie să rezulte din calitățile proprii, nu din „funcția de profesor" și nicidecum din teamă elevilor de pedeapsă. În această

privință, pedagogii sînt în unanimitate de acord și la acest acord se pare că aderă și elevii.

În sfîrșit, *tactul pedagogic* și chiar *ținuta vestimentară* apar ca motivații în răspunsurile elevilor, dar într-un număr redus de cazuri.

★

Cîteva concluzii în legătură cu *modul de apreciere* a profesorului de către elevi și cu *evoluția motivației preferințelor* de la o clasă la alta :

1. Din ancheta noastră rezultă clar că elevii îi pretind profesorului aproximativ aceleași calități pe care le indică și pedagogii. Nu există deosebiri esențiale în privința exigențelor față de profesor, indiferent dacă-l privim de pe pozițiile pedagogului, sau din banca elevului. Aproape toate calitățile prezentate în manualele și în studiile de pedagogie [10] figurează — într-o formă sau alta — și în răspunsurile elevilor.

*Totuși, lista calităților cerute profesorului de pedagogia științifică* — pe care o luăm ca „etalon" normal — nu este epuizată de elevi.

Unele calități — și încă din cele mai importante — lipsesc din motivațiile elevilor .pregătirea ideologică, cultura pedagogică și psihologică etc.). Alte însușiri, pe care pedagogia le socotește esențiale, apar mai rar în motivațiile elevilor și ocupă, în mod surprinzător, ultimele locuri în clasificarea rezultată din motivațiile elevilor (calitățile de *voință* și *caracter*, *măiestria pedagogică* și altele). Analiza răspunsurilor ne oferă o explicație simplă : majoritatea elevilor nu le menționează în mod expres, pentru că le includ în alte calități (modul de predare, pregătirea științifică, dragostea față de elevi și față de profesiunea de profesor etc.). Așa se explică, în parte, și clasificarea (ierarhizarea) calităților prezentate mai înainte, care nu este în acord cu punctul de vedere pedagogic (se știe că pedagogia le socotește pe toate — calități generale și speciale — ca importante și absolut necesare, fără a stabili o ordine anumită a importanței lor).

2. Deși „modul de predare" este calitatea cea mai prețuită de elevi, ea singură nu este suficientă. Profesorii sînt iubiți pentru un complex de calități. Aceasta reiese evident din răspunsurile elevilor, în care se menționează numeroase calități (de la 2 la 8), cuprinse în caracterizări globale ale profesorilor. De exemplu, un elev din clasa a XI-a menționează „felul de predare și de examinare", „buna documentare", „cunoștințele vaste", „simplitatea în relațiile cu elevii", „dragostea cu care predă", „seriozitatea în muncă", „severitatea față de elevi".

Deci, profesorul care este doar „pregătit bine" sau „predă bine", dar nu știe să se apropie de elevi, care nu este exigent și obiectiv, nu va fi niciodată și pentru nimeni „profesor preferat".

3. Motivația elevilor din clasele V—VIII și IX—XI prezintă cîteva diferențe interesante. După cum este și normal, aprecierile elevilor din

---

[10] *Curs de pedagogie generală*, sub redacția prof. dr. docent Stanciu Stoian, E.S.D.P., 1961 ; *Pedagogia*, sub redacția A. Dancsuly, A. Chircev, A. Manolache, E.D.P., 1964 ; V. Pavelcu, *Op. cit.* ; D. Salade, *Op. cit.*

clasele IX—XI sînt mai ample, mai argumentate și mai convingătoare decît ale elevilor din clasele V—VIII. Apar unele motive noi, care arată un spirit critic mai dezvoltat și o selecție mai bună, elevii dau dovadă de mai multă maturitate în aprecieri.

Elevii din clasele V—VIII formulează aprecieri mai generale și mai rezumative și, de aceea, mai sărace și mai neconcludente, iar categoriile de motive sînt mai puține la număr. Ei nu reușesc să facă diferențieri precise între calitățile profesorilor, ci îi preferă aproape pe toți pentru aceleași motive, atribuindu-le aceleași calități (modul de predare, obiectivitatea etc.).

Semnificativ este și faptul că preferințele nemotivate apar numai la clasele V—VIII (e drept, și aici într-un procent foarte mic).

4. Pe lîngă calitățile prețuite în mod aproximativ egal de toate clasele (modul de predare, grija față de elevi, obiectivitatea etc.), există și unele calități apreciate în mod diferit de la o clasă la alta. Astfel, elevii mai mici menționează relativ frecvent indulgența printre calități, în timp ce mulți elevi din clasele IX—XI o consideră o slăbiciune. Dimpotrivă, exigența apare des ca motiv de preferință la clasele mari, dar se întîlnește extrem de rar la clasele mici.

Deosebirea de atitudine se explică prin diferența de nivel în dezvoltarea intelectuală și morală a elevilor ; în general, la elevii mai mari, sentimentul datoriei, conștiința scopului învățăturii, spiritul critic și autocritic sînt mai dezvoltate, ceea ce creează o altă optică în aprecierea muncii școlare și a profesorilor.

5. S-a văzut că elevii din clasele V—VIII — spre deosebire de cei din liceu — acordă mai puțină atenție unor calități, ca : nivelul de pregătire al profesorului, pasiunea pentru specialitatea lui sau modul în care verifică cunoștințele. Se poate presupune că explicația stă tot în faptul că elevii n-au atins încă gradul necesar de dezvoltare pentru a putea aprecia critic asemenea calități.

Tot de particularitățile de vîrstă ține și faptul că atitudinea apropiată a profesorului față de elevi este apreciată mai mult la clasele mici decît la cele mari. Elevii mici simt mai multă nevoie de căldură, de înțelegere și încurajare ; acestea îi stimulează și le dau încredere în ei, la o vîrstă cînd trăiesc mai mult prin părerile altora decît prin părerile proprii.

6. Diferențe se remarcă și în ceea ce privește „profesorul preferat" și „obiectul preferat". La clasele V—VIII, după cîte am constatat din răspunsurile la chestionar și din discuțiile cu elevii, simpatia pentru profesor atrage și simpatia pentru obiect. O bună parte din elevi n-au încă interese bine conturate pentru obiectele de învățămînt și influența personalității profesorului se resimte mai puternic. De aceea, obiectul preferat este, de regulă, acela predat de profesorul preferat. Atracția profesorului este mai mare decît atracția obiectului, prima determinînd-o pe a doua.

Lucrurile stau altfel la clasele mari (IX—XI). Elevii sînt mai maturi, își cunosc mai bine interesele și aptitudinile, cunosc și apreciază mai obiectiv pe profesor și de aceea fac întotdeauna distincție între obiec-

tul şi profesorul preferat. Există obiecte preferate şi profesori preferaţi, dar de foarte multe ori nu e nici o legătură între obiectele preferate şi profesorii preferaţi.

Iată un exemplu :

În ordinea punctajului *, profesorii preferaţi de elevii clasei a IX-a F de la Liceul nr. 3 din Braşov, au fost următorii : I—Z.I. (istorie) ; II — S.M. (fizică) ; III — B.P. (instruire practică) ; IV — M.V. (latină) ; V — F.V. (geografie). La alte clase, ordinea preferinţelor pentru profesorii arătaţi este schimbată.

Aceiaşi elevi indică însă ca preferate următoarele obiecte de învăţămînt : I — fizica ; II — chimia; III — geografia; IV — matematica, educaţia fizică; V — ştiinţele naturale, româna, franceza ; VI — istoria; VII — latina, desenul ; VIII — instruirea practică.

Comparaţia răspunsurilor este foarte concludentă: profesorul Z.I. este primul preferat, dar obiectul predat de dînsul (istoria) este pe locul VI în ierarhia preferinţelor elevilor; profesorul B. P. este al treilea în ordinea punctajului, dar obiectul lui (instruirea practică) este pe ultimul loc. Profesorul de chimie nu figurează printre profesorii preferaţi, dar chimia este pe locul II în clasificarea obiectelor preferate. Doar la fizică este concordanţă vizibilă: profesorul este pe locul II, iar obiectul pe locul I.

Exemplele s-ar putea înmulţi, dar sînt suficiente pentru a trage concluzia că, la clasele mari, preferinţele asupra obiectelor nu coincid cu preferinţele asupra profesorilor. Simpatia elevilor se îndreaptă selectiv asupra profesorilor şi a obiectelor. În ce măsură este de dorit sau nu acest lucru este discutabil, dar faptul în sine se explică prin precizarea intereselor elevilor — legată şi de alegerea profesiunii —, ceea ce este firesc şi necesar la această vîrstă.

Dacă la clasele V—VIII simpatia pentru profesor se transferă şi asupra obiectului, la clasele IX—XI întîlnim de regulă procesul invers : preferinţele asupra obiectelor se extind şi asupra profesorilor care le predau; anumiţi profesori devin preferaţi din cauză că predau obiectele preferate de unii elevi.

*ЛЮБИМЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ*

*(Резюме)*

*В статье анализируются результаты анкеты, проведенной в V—XI-ых классах в связи с критериями оценки преподавателя учащимися, а также в связи с тем, как развивается от класса к классу „преференциальное отношение" учащихся к преподавателям.*

*Данные анкеты указыают на то, что учащиеся требуют от преподавателя наличие тех же качеств, которые указываются и педагогами ; главнейшее из них — это „метод преподавания" (ясность, систематичность, и т д.).*

*Анализируя эволюцию мотивации в зависимости от возраста учащихся, выявляется определенная разница между V—VIII и IX—XI классами в степени оценки некоторых качеств и в сложности и прочности мотивации.*

* Clasamentul a fost stabilit pe baza unui punctaj convenţional, care exprima atît frecvenţa, cît şi rangul preferinţelor (I, II sau III).

## LE PROFESSEUR PRÉFÉRÉ

(Résumé)

*L'article présente les résultats d'une enquête pousuivie dans les classes de V-e—XI-e par rapport aux critères d'appréciation du professeur par les élèves et à la manière dont évoluent les préférences des élèves d'une classe à l'autre.*

*Le materiel de l'enquête montre que les élèves exigent du professeur aproximativement les mêmes qualités que la pédagogie elle-aussi indique, la plus importante d'entre elles étant „la méthode d'enseignement" (clarté, systématisation et accessibilité de l'exposition, caractère attractif des leçons etc.).*

*Analysant l'évolution de la motivation en fonction de l'âge des élèves, on y présente certaines différences entre les classes de V-e—VIII-e et de IX-e—XI-e, tant en ce qui concerne le degré d'appréciation de certaines qualités, qu'en ce qui regarde la complexité et le fondement de la motivation.*

## THE FAVOURITE TEACHER

(Abstract)

*This is the result of an inquiry conducted in forms five-eleven into the criteria of assessing teacher activities by pupils and their preferences all the way up the school. Generally, pupils require of their teachers practically the same qualities that are thought indispensable by educationalists, viz. clarity and accessibility of exposition, attractiveness of lessons, etc., i.e. what is generally described as the "mode of teaching".*

*The authors also show that there are certain differences in the complexity and solidity of motivation with pupils in forms five-eight, on one side, and those in forms nine-eleven, on the other side, which is clear evidence of an evolution of motivation.*

# Aspecte ale situației cadrelor didactice și a tineretului studios din România în anii 1929—1933

*Lector univ. ONIȚA GLIGOR*

De-a lungul istoriei poporului român numeroși învățători, profesori, savanți și cercetători români și de alte naționalități, ridicați din mijlocul poporului, însuflețiți de dorința de a-și consacra talentul și capacitatea de muncă înfloririi patriei, prin întreaga lor activitate au contribuit la propășirea învățământului și culturii noastre.

*„În decursul timpului* — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — *din rîndul poporului nostru s-au ridicat personalități remarcabile care și-au închinat întreaga viață, talentul, energia, puterea de creație științei românești, propășirii țării, eliberării sociale și naționale a poporului, îmbunătățirii condițiilor sale de viață. Savanți români care au făcut cinste patriei și veacului lor au format strălucite școli de matematică, fizică, chimie, geologie, medicină, istorie, sociologie, ridicînd prin operele lor prestigiul științei românești, făcînd să crească contribuția țării noastre la patrimoniul științei mondiale".* [1]

Istoria învățământului din România în anii asupririi capitalisto-moșierești este ilustrată de numeroase exemple, care vădesc lipsa de grijă a claselor exploatatoare față de școală și de slujitorii ei. Acest dezinteres al claselor dominante față de învățământ a ieșit și mai mult în evidență în condițiile crizei economice capitaliste din anii 1929—1933.

În anul 1928 existau județe în care proporția copiilor care nu frecventau școala era de 30—50% din totalul copiilor de vîrsta școlară. În județul Mureș, de exemplu, 49% din numărul copiilor recenzați nu frecventau școala, în județul Satu Mare 50%, în orașul București 33% etc. [2].

În anii crizei economice, numeroase școli au fost închise din lipsa condițiilor materiale. Astfel, în anul școlar 1929—1930 au funcționat 16 639 școli primare și grădinițe de copii, iar în anul 1932—1933 numărul lor s-a redus la 16 371 [3].

În aceeași perioadă, an de an, bugetul Ministerului Instrucțiunii a fost redus. Înfățișînd această situație, în calitate de ministru al Instrucției Publice, Nicolae Iorga arăta în cuvîntarea rostită la Congresul învățătorilor din octombrie 1931 :

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Expunerea cu privire la îmbunătățirea organizării și îndrumării activității de cercetare științifică*, Editura politică, 1965, p. 7.

[2] Gheorghe Surpat, *Pauperizarea clasei muncitoare din România burghezo-moșierească între cele două războaie mondiale*, Editura științifică, 1962, p. 246.

[3] *Anuarul învățământului primar*, 1933, p. 49 și *Frontul evenimentelor culturale și sociale*, nr. 6 din 15.I.1933, p. 7.

„În luna lui august veniseră la București tineri care aveau dreptul la catedre să și le ceară. Acum vă dați seama cu toții că au lucrat prea mult școlile normale și că s-au creat o mulțime de oameni în situații disperate, pe care noi nu le putem remedia în momentul cînd din bugetul Ministerului Instrucțiunii se taie încă o treime" [4].

Deși în rîndul cadrelor didactice erau mulți șomeri, în școli procesul de învățămînt se desfășura în condiții necorespunzătoare. În anul școlar 1932/1933 — se arăta în *Anuarul învățămîntului primar* — numărul elevilor înscriși se repartiza pe grupe de cîte 57 la fiecare învățător. Un învățător nu putea lucra însă cu mai mult de 40 elevi, ceea ce înseamnă că era nevoie de aproximativ 15 000 de învățători. În multe comune un învățător preda la două clase diferite (fiecare cu numărul reglementar de elevi), fără nici un spor de salariu.

Prevederile constituției privind obligativitatea învățămîntului, ca multe alte drepturi, nu erau respectate. În multe comune și sate nu existau școli. În fostul județ Someș, de exemplu erau în 1933 peste 50 de comune fără edificii școlare, iar în 23 de comune construcția unor școli, începută în anii 1924—1928, nu a fost terminată nici în 1934 [5]. Nepăsarea față de instrucția publică a făcut ca în județul Someș, în anul școlar 1932/1933, circa 27% din numărul școlilor să funcționeze în localuri închiriate. În județele Botoșani și Sălaj, 46% din localuri erau clădiri închiriate, iar în județul Mureș 56% [6].

În timpul crizei economice s-a înrăutățit puternic situația materială a cadrelor didactice. În această perioadă mii de învățători au devenit șomeri, iar cei menținuți în școli nu primeau salariile cu lunile. Sărăcia în care se zbăteau cadrele didactice în anii 1929—1933 a determinat pe unii dascăli și pe unii studenți deznădăjduiți să-și pună capăt zilelor.

Profesorii secundari și universitari au cunoscut, în acești ani, o înrăutățire simțitoare a condițiilor în care își desfășurau activitatea. Legile și măsurile adoptate de guvernele care s-au perindat la conducerea țării au exprimat mai evident decît pînă atunci tendința de monopolizare a profesiunilor intelectuale de către clasele exploatatoare, tendința de a împiedica drumul spre cultură fiilor de oameni ai muncii. Cercurile reacționare, organizațiile fasciste care-și făceau tot mai mult loc pe arena politică, au încercat să abată atenția maselor de la cauzele adevărate ale situației în care se afla țara, agitînd mereu lozinci diversioniste. Una din metodele frecvent folosite a fost aceea a încercărilor de atragere a cadrelor didactice în rîndul partidelor reacționare, motivîndu-se că numai prin aceasta vor putea să-și îmbunătățească situația materială.

---

[4] „Neamul românesc" din 27 octombrie 1931.

[5] *Biblioteca Academiei Republicii Socialiste România*, arhiva C. Anghelescu, mapa XVIII, varia I.

[6] *Un an de activitate la Ministerul Instrucției, Cultelor și Artelor*, 1932—1933, București, 1934, p. 637.

„Gazeta antifascistă", „Lupta universitară" — organ de apărare a intereselor studenţeşti, „Viaţa universitară", „Studentul revoluţionar" — organ al organizaţiei comuniste din Universitatea Cluj.

Analiza factorilor obiectivi şi subiectivi care au determinat creşterea acţiunilor de protest ale cadrelor didactice şi ale tineretului studios în anii 1929—1933 demonstrează că, în ciuda poziţiilor şi influenţelor politice diferite, lupta pentru condiţii mai bune de viaţă, pentru promovarea învăţământului şi afirmarea ideilor progresului erau probleme de prim ordin.

În filele istoriei eroice a celor 45 de ani de la înfiinţarea Partidului Comunist Român se înscriu, alături de măreţele acţiuni ale clasei muncitoare şi ale ţărănimii, luptele desfăşurate de cadrele didactice pentru un învăţământ democrat, pentru apărarea şcolii. Idealurile pentru care au militat şi s-au jertfit muncitorii, ţăranii, intelectualii, numeroşi patrioţi şi-au găsit astăzi împlinirea.

## *О ПОЛОЖЕНИИ УЧИТЕЛЕЙ И УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В РУМЫНИИ В ПЕРИОД 1929 — 1933 гг.*

*(Резюме)*

*В данной статье автор обрисовывает материальное положение учителей, а также губительное влияние экономического кризиса 1929 — 1933 гг. на развитие образования и на положение учащейся молодежи в Румынии.*

*Исходя из данных документов (архив), печати, законодательства, работ историков, автор передает значительные моменты борьбы учительства за улучшение условий жизни, за демократические права. Разные новые источники позволили автору выяснить новые стороны борьбы учителей в период 1929 — 1933 гг.*

*Борьба учителей представлена как составная часть борьбы нашего пролетариата против капиталистической эксплуатации.*

*В тесной связи с действиями учителей, несколько из которых было проведено под руководством Румынской Коммунистической Партии, представлены и волнения, борьба учащейся молодёжи.*

*Анализ борьбы учительства и учащейся молодежи за организацию, повышение зарплаты, за демократические права и лучшие условия обучения позволяет понять процесс формирования и развития румынской интеллигенции, передовых традиций румынской школы.*

## *ASPECTS DE LA SITUATION DES ENSEIGNANTS ET DE LA JEUNESSE STUDIEUSE DE LA ROUMANIE DANS LES ANNÉES 1929—1933*

*(Résumé)*

*Cette étude présente les aspects de la situation matérielle des enseignants, de même que l'influence néfaste de la crise économique des années 1929—1933 sur le déroulement de l'enseignement et de la situation de la jeunesse studieuse de la Roumanie.*

*Partant de l'étude des documents d'archive, de la presse de l'époque, de la législation, de certains travaux d'historiens de notre pays, l'auteur présente, parallèlement à l'aspect de la situation de l'enseignement dans les années de crise économique, les moments importants de la lutte du corps enseignant pour l'amélioration des*

*conditions de vie, pour des libertés démocratiques. Se rapportant à des documents, des données statistiques — dont les unes inédites — l'auteur a mis en valeur de nouveaux aspects de la situation et de la lutte des enseignants dans la période 1929—1933.*

*Cette étude présente la lutte des enseignants en tant que partie intégrante de la lutte du prolétariat de notre pays contre l'exploitation capitaliste, les courbes de sacrifice etc., qui ont culminé avec les luttes des cheminots et des pétroliers de 1933.*

*Étroitement liées aux actions des enseignants, dont les unes se sont déroulées sous la direction du Parti Communiste Roumain, l'on présente les préoccupations, les doléances, les luttes de la jeunesse studieuse aux côtés des plus âgés.*

*L'analyse de la lutte des enseignants et de la jeunesse studieuse pour l'organisation, l'augmentation des salaires, pour les libertés démocratiques, les conditions meilleures d'étude, nous permet de comprendre le processus de la formation et du développement des intellectuels de notre patrie, des traditions progressistes valoreuses de l'école roumaine.*

## *GLIMPSES OF THE CONDITION OF THE TEACHING STAFF AND STUDENTS IN ROMANIA BETWEEN 1929—1933*

*(Abstract)*

*The study casts fresh light on the material condition of the teaching staff in the period under consideration, pinpointing the nefarious influence of the economic crisis of 1929—1933 upon Romanian education and the life of students as a whole. The archives, the press and laws of the time have all gone into this very informative survey of the battles fought by the teaching staff for better living conditions and democratic freedoms. All these documents, facts and figures, of which some have only now been brought to light by the authoress herself, clearly show that the teachers' struggle was an integral part of that waged by the proletariat in this country against capitalist exploitation, the austerity measures imposed on the working class, etc., which culminated in the 1933 struggle of oil workers and railwaymen. Alongside the struggles waged by the teaching staff, partly under the leadership of the Romanian Communist Party, were the students' own struggles for organization, democratic freedoms, etc, which are indispensable for an understanding of the formation and development of Romanian intelligentsia, as well as of the progressive and valuable tradition of Romanian education.*

## Liceele agricole cu specialitatea „mecanizarea agriculturii"

Înființarea liceelor de specialitate reprezintă o cerință obiectivă a etapei actuale de desăvîrșire a construirii socialismului în patria noastră. Nevoile concrete ale economiei și culturii din Republica Socialistă România impun pregătirea unor cadre medii de specialitate care să devină ajutoarele cele mai prețioase ale inginerilor, ale economiștilor, ale medicilor etc. și care, alături de aceștia, să coordoneze activitatea productivă din unitățile noastre socialiste.

Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român și Plenara C.C. al P.C.R. din 11—12 noiembrie 1965 cu privire la îmbunătățirea conducerii și planificării agriculturii trasează sarcina dezvoltării intensive și multilaterale a agriculturii. Pentru îndeplinirea acestei sarcini, o dată cu dezvoltarea mereu crescîndă a bazei tehnico-materiale a agriculturii, se impune o pregătire tot mai bună a cadrelor care lucrează în acest sector.

Mecanizarea agriculturii — factor esențial în modernizarea și creșterea producției agricole — este înfăptuită în prezent de următoarele categorii de specialiști: ingineri mecanici agricoli, maiștrii mecanici agricoli și mecanici agricoli. Ultimele două categorii sînt formate în școlile tehnice de maiștri și respectiv în școlile profesionale de mecanici agricoli, ambele cu durata de 3 ani.

Consider că necesitatea pregătirii mecanicilor agricoli și a maiștrilor mecanici agricoli în actualul sistem de școlarizare se impune și pe viitor. Absolvenții acestor școli își au rostul lor bine definit în producție.

Introducerea, tot mai accentuată, a progresului tehnic în agricultură, a cuceririlor științei și tehnicii moderne și a automatizării, precum și diversificarea tipurilor de tractoare și mașini agricole impun formarea unor cadre noi de specialiști cu pregătire medie, care să aibă temeinice cunoștințe teoretice și practice, mai apropiate de cele ale inginerilor mecanici agricoli, și care să formeze veriga intermediară între ingineri și mecanizatori (maiștri și mecanici agricoli).

În prezent, există o mare diferență între pregătirea, în special teoretică, a inginerilor mecanici agricoli și cea a maiștrilor mecanizatori. Maiștrii mecanici agricoli au o bogată experiență practică, dobîndită în producție. Pregătirea lor teoretică însă nu este la nivelul exigențelor sporite ale tehnicii noi care-și face tot mai rapid loc în acest sector de activitate. Neavînd o pregătire temeinică în domeniul matematicii și fizicii, absolvenții școlilor tehnice de maiștri mecanici agricoli nu-și pot însuși — la nivelul cerut — tehnica nouă care se bazează pe cunoștințe teoretice bine consolidate. La aceasta contribuie și faptul

că elevii şcolilor de maiştri au făcut o întrerupere destul de mare (pînă la 10 ani) de la absolvirea şcolilor profesionale, ceea ce nu a permis o continuitate în studierea unor discipline cu caracter mai teoretic (mecanica, electrotehnica etc.).

Pentru formarea unor cadre de mecanizatori care să fie capabili să stăpînească atît teoretic, cît şi practic noile probleme ce se pun în agricultura modernizată, este nevoie de o pregătire mai îndelungată, care se poate realiza în cadrul liceelor agricole cu specialitatea mecanizarea agriculturii. Durata de studii a acestor licee o propunem să fie de 5 ani.

Absolvenţii liceelor agricole cu specialitatea mecanizarea agriculturii vor primi calificarea de tehnicieni mecanici agricoli şi vor fi ajutoarele directe ale inginerilor din S.M.T-uri, G.A.S-uri şi uzine de reparaţii.

*Conţinutul învăţămîntului* în aceste licee trebuie să se deosebească de cel al liceelor teoretice, printr-o concentrare şi selecţionare a obiectelor de cultură generală şi, de asemenea, de cel al şcolilor tehnice de maiştri mecanici agricoli, printr-o dezvoltare a obiectelor de cultură tehnică generală şi de specialitate. Îmbinarea armonioasă a acestor trei categorii de discipline trebuie să asigure tehnicienilor mecanici agricoli o pregătire generală ştiinţifică echivalentă cu aceea a absolvenţilor liceelor teoretice (secţia reală), precum şi o foarte bună pregătire teoretică de specialitate.

*Instruirea practică* în şcoală şi în producţie va întregi profilul specialistului cu pregătire medie din sectorul mecanizării agriculturii. În acest sens, propunem ca planul de învăţămînt al liceelor agricole cu specialitatea mecanizarea agriculturii, să aibă următoarea structură: 40—45% din totalul orelor să fie afectat obiectelor de cultură generală (matematica, fizica, chimia, limba română, o limbă modernă, istoria, geografia, economia politică, socialismul ştiinţific, educaţia fizică); 10—15% din totalul orelor să fie afectat obiectelor de cultură tehnică generală (desenul tehnic, tehnologia, mecanica tehnică, electrotehnica); 30—35% din totalul orelor să fie afectat obiectelor de specialitate (maşini agricole, tractoare, folosirea raţională a maşinilor şi tractoarelor, reparaţia maşinilor agricole şi a tractoarelor, economia şi organizarea G.A.S., folosirea energiei electrice în agricultură, noţiuni de automatizare); 15% din totalul orelor să revină pentru instruirea practică.

În afară de aceasta, în anii III, IV şi V, elevii să efectueze cîte o lună, o lună şi jumătate de practică în producţie la S.M.T., G.A.S. şi la uzine de reparaţii.

Consider că această repartiţie între volumul atribuit obiectelor de cultură generală şi cel atribuit celorlalte discipline este echitabilă, ţinînd seama atît de numărul mare al disciplinelor din prima grupă, cît şi de faptul că o bună bază teoretică de cultură generală facilitează înţelegerea corectă şi mai uşoară a celorlalte discipline, mai cu seamă a celor de cultură tehnică generală. De asemenea, am avut în vedere şi faptul că este necesar ca absolvenţii liceelor agricole să aibă posibilitatea să se poată prezenta la concursurile de admitere în învăţămîntul superior alături de absolvenţii liceelor teoretice.

Eşalonarea disciplinelor pe ani de studii trebuie efectuată ţinîndu-se seama de interdependenţa lor. Astfel, matematica, fizica şi chimia — necesare studiului mecanicii tehnice şi tehnologice — ar trebui să fie studiate eşalonat în primii doi, sau în maximum trei ani de studii. Alte discipline de cultură generală, cum ar fi limba română, limbi moderne, istoria, geografia, economia po-

litică și socialismul științific, ar putea fi esalonate și în anul IV, iar unele din ele chiar în anul V. Aceasta ar fi folositor și pentru examenul de absolvire.

Disciplinele de specialitate considerăm că ar putea fi incluse în planul de învățământ, începînd din anul III — cu obiectele „tractoare" și „mașini agricole" — urmînd ca în anii IV și V să se studieze obiectele de sinteză — „Folosirea rațională a tractoarelor și mașinilor", „Reparația tractoarelor și mașinilor", „Aplicațiile electricității în agricultură" etc.

În ceea ce privește rețeaua liceelor agricole cu specialitatea mecanizarea agriculturii, propunem ca ele să fie înființate numai în orașele în care se află uzine de reparații și care au în imediata apropiere S.M.T. sau G.A.S. în care elevii să efectueze o parte din instruirea lor practică. Facem această propunere, deoarece — cu foarte puține excepții — actualele școli tehnice de maiștri mecanici agricoli, în care ar fi indicat să se înființeze și liceele agricole cu specialitatea mecanizarea agriculturii, nu posedă o bază materială corespunzătoare, care să ofere condiții optime pentru instruirea practică a elevilor viitoarelor licee. De aceea, o bună parte a procesului de învățămînt va trebui desfășurată în unitățile productive (S.M.T., G.A.S., uzine de reparații). Desigur că, în viitor, liceele agricole vor trebui dotate cu o puternică bază materială, în special cu toate tipurile de tractoare și mașini agricole care se găsesc în producție.

Privitor la absolvire, opinăm pentru un examen de maturitate, similar cu acela de la liceele teoretice, și în plus, susținerea unui proiect de diplomă, avînd ca temă subiecte din disciplinele de specialitate.

Prin înființarea liceelor agricole cu specialitatea mecanizarea agriculturii se va reuși să se formeze cadrele medii de specialitate — tehnicienii mecanici agricoli — al căror rol principal va fi acela de a contribui la introducerea și aplicarea în agricultură a celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii.

*TRAIAN BOBEICĂ*

## Laboratorul lingvistic în predarea limbilor străine

Laboratoarele lingvistice au apărut o dată cu noua orientare a învățămîntului limbilor străine, fundamentată pe ideea că limba este în primul rînd un mijloc de comunicare orală și că realitatea concretă a unei limbi este structura ei sonoră [1]. Însușirea unei limbi străine presupune deci, înainte de toate, formarea unui sistem nou de deprinderi audio-linguale care să permită decodarea spontană a unui mesaj oral în limba străină și, în același timp, exprimarea, nu mai puțin spontană, a enunțurilor. Această prioritate a limbii orale este justificată de faptul că sistemul oral al unei limbi nu poate fi descris prin referiri la norme care nu privesc decît aspectul grafic al limbii [2]. Astfel, pluralul propoziției *„leur fils travaille"* comportă două modificări ortografice (*leurS*

[1] Pierre Delattre, *Les laboratoires*, *„Esprit"*, Paris, nr. 11, 1962, p. 597.

[2] Guy Capelle, *Les apports de la linguistique moderne à l'enseignement des langues „Cahiers Pédagogiques"*, Paris, nr. 47, 1964, p. 6.

*fils travailIENT*), dar nici o deosebire pe plan oral. La aceasta se adaugă și faptul că limba scrisă nu poate reda accentele, intonația, ritmul, care dețin un rol atît de important în limbă și pe care metodele tradiționale le ignorau în mare măsură.[3]

În această lumină, limba scrisă, care a constituit multă vreme obiectivul principal al învățămîntului limbilor străine, apare pe planul al doilea, ca un sistem convențional de semne grafice ce va fi însușit numai în măsura în care au fost consolidate deprinderile audio-linguale de bază.*

Dar, pentru a forma la elevi deprinderile de a înțelege și a vorbi o limbă străină, sînt necesare numeroase exerciții orale ** care pot fi efectuate cu un randament superior în laboratorul lingvistic. Magnetofonul din cabină obiectivizează limbajul ; elevul, derutat mai întîi de faptul că se aude așa cum ceilalți îl aud, are pentru prima dată posibilitatea de a se judeca din exterior. Descoperind propriile sale greșeli, elevul se vede solicitat să facă el însuși, în mod consecvent, un efort de perfecționare.*** La aceasta contribuie o mai bună concentrare a atenției, ca urmare a înlăturării mesajelor sensoriale din mediul ambiant. Timiditatea, care inhibă pe mulți elevi să se exprime într-o limbă străină în fața colegilor lor, este în mod practic anulată în condițiile activității în cabinele izolate fonic.

Deși numărul laboratoarelor este în continuă creștere **** și literatura pedagogică înregistrează mereu noi contribuții meritorii, teoria folosirii acestor instalații abia se conturează, stadiul actual caracterizîndu-se prin experimente insuficient coordonate și prin empirism. Utilitatea acestor instalații pentru studiul limbilor străine este confirmată de majoritatea cercetătorilor, dar ezitările și controversele privind folosirea laboratoarelor lingvistice sînt numeroase ; ele sînt generate nu numai de disputele dintre metodologi și lingviști, dar și de carența cercetărilor psiho-pedagogice privind tehnicile audio-vizuale în general****. Pe de altă parte, activitatea în laboratorul lingvistic fiind în mod necesar subordonată unui anumit sistem organizatoric și de învățămînt pentru o instalație de un anumit tip și cu un anumit număr de cabine, datele experimentelor au o arie de aplicabilitate restrînsă. Pentru folosirea laboratoarelor în școlile de cultură generală, mai ales, cercetările — puțin numeroase — au un pronunțat caracter descriptiv. Se pare că specialiștii sînt mai preocupați să inventarieze posibilitățile acestor laboratoare decît să precizeze în mod științific coordonatele randamentului lor optim [4].

---

[3] Clara Georgeta Chiosa, *Concepții și metode noi în predarea limbilor străine*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1964.

* Astfel, o nouă progresie metodică s-a impus cu autoritate de axiomă : *a înțelege, a vorbi, a citi, a scrie* (Henri Dieuzeide, *Les Techniques audio-visuels*, Paris, „Presses Universitaires de France", 1965, p. 78.

** Numeroși autori compară formarea deprinderilor audio-linguale cu exercițiile pe care artiștii instrumentiști le fac pentru a obține virtuozitatea.

*** În felul acesta laboratorul lingvistic permite abordarea unei pedagogii a auto-criticii (Freinet Célestin, *Les techniques audio-visuels*, Cannes, Bibliothèque de l'Ecole moderne, 1963, p. 112.

**** În anul 1965 au fost instalate în țara noastră cinci laboratoare lingvistice dintre care trei la institute universitare și două în licee (București și Oradea).

***** Chiar și recenta lucrare a lui Gaston Mialaret *(Psychopédagogie des moyens audio-visuels*, UNESCO, Paris, 1964) nu aduce o contribuție substanțială la problematica laboratoarelor lingvistice.

[4] Jean Guénot, *La clef des langues vivantes*, Paris, Seghers, 1964, p. 141—142.

În paginile care urmează, ne propunem să conturăm problemele de bază ale folosirii laboratoarelor lingvistice în lumina literaturii pedagogice de specialitate și a experiențelor desfășurate în acest sens la Liceul „Ion Neculce" din București.

### Aspecte tehnice și organizarea activității

Un laborator lingvistic, indiferent de varianta tehnică sau de mărimea instalației, se compune dintr-un pupitru de comandă și un număr variabil de cabine.[5] Tipul cel mai complex și care tinde să se standardizeze conține cabine insonorizate, dotate, fiecare, cu cîte un magnetofon special cu funcționare simultană pe două piste. Laboratorul instalat la Liceul „Ion Neculce" este de tipul complex și a fost proiectat și construit de Întreprinderea de Material Didactic (I.M.D.); el este dotat cu 14 cabine în care elevii pot recepționa și înregistra un program transmis de la pupitrul de comandă prin magnetofonul central, prin picup sau microfon. O serie de circuite permit profesorului să urmărească prin sondaj activitatea din cabine și să intervină prin microfonul de la pupitru; de asemenea, elevii, au posibilitatea să se adreseze profesorului, folosind pentru aceasta microfonul din cabina lor. Instalația mai dispune de un aparat de proiecție, sincronizat cu magnetofonul central și care poate schimba în mod automat 26 de diapozitive.

Activitatea în laborator presupune o perioadă preliminară de instructaj tehnic și de aclimatizare a elevilor. În condițiile prototipului instalat la Liceul „Ion Neculce", instructajul tehnic pentru o grupă de 14 elevi de clasa a VIII-a a însumat o durată de aproximativ 60 de minute, repartizate în două ședințe de cîte o jumătate de oră, la interval de două zile. Subliniem faptul că grupele de elevi din clasele a XI-a, care au fost instruite în aceleași condiții, au însumat la sfîrșitul perioadei de instructaj un număr de manevre greșite cu aproximativ 23% mai mare decît al elevilor de clasa VIII-a.*

Activitatea de studiu în laborator pentru elevii din școlile de cultură generală este organizată în funcție de numărul cabinelor instalației. Randamentul maxim este oferit de laboratorul-sală de clasă, în care numărul cabinelor corespunde efectivului unei clase. Astfel, în timpul explicațiilor profesorului și al formării priceperilor, elevii se comportă ca în orice sală de clasă, agregatul intrînd în funcțiune numai pentru etapa fixării și a formării deprinderilor.

În condițiile laboratorului cu 14 cabine de la Liceul „Ion Neculce", activitatea s-a desfășurat, în general, în afara orelor de curs, în ședințe de lucru a cîte 30 de minute, de două sau în mod excepțional de trei ori pe săptămînă pentru aceeași grupă de elevi.**

---

[5] Wilbur Schramm, *Les nouveaux moyens d'enseignements aux États Unis* „Etudes et documents d'éducation", Paris, nr. 48, 1963, grupează tipurile laboratoarelor lingvistice în trei categorii:

— *laboratoare de audiție*, în care cabinele sînt dotate numai cu căști de ascultare (tip de laborator în dispariție);

— *laboratoare de audiție și exerciții*, cu cabine insonorizate, dotate cu căști și microfon, vocea elevilor putînd fi înregistrată numai prin sondaj pe magnetofonul de la pupitru;

— *laboratoare de audiție, exerciții și înregistrare* care corespund tipului *complex* descris mai sus.

* Jean Guénot (*op. cit.* p. 105) arată că elevele în vîrstă de opt ani se obișnuiesc să manevreze magnetofonul din cabină mult mai repede și mai bine decît adulții.

** Practica folosirii laboratoarelor lingvistice a demonstrat că pentru elevi activitatea în cabine solicită un efort susținut și continuu, fenomenele de obo-

Organizarea activității de studiu în laborator, presupune din partea profesorului o activitate susținută de alcătuire și de înregistrare a exercițiilor în funcție de nivelul de cunoștințe al elevilor, de cerințele programei și de propriul său stil de lucru. De asemenea, analiza înregistrărilor făcute de elevi în cabine și notarea în fișa personală a elevului a greșelilor frecvente sau a progresului realizat constituie o activitate minuțioasă din partea profesorului, care îi permite să organizeze componența grupelor de elevi după criterii de omogenitate și să asigure muncii în laboratorul lingvistic un caracter sistematic. *

## Conținutul activităților în laboratorul lingvistic

Laboratoarele lingvistice fiind un auxiliar tehnic al formării reflexelor de vorbire, activitățile desfășurate în cabinele lor urmăresc formarea deprinderilor în planul foneticii, al structurilor și al lexicului.

La baza *exercițiilor fonetice* prin care se urmărește formarea deprinderilor auditive și de pronunțare în limba străină stau cercetările moderne privind corelația dintre aparatul auditiv și cel fonator. ** Astfel, s-a demonstrat experimental că urechea medie poate crea, sub impulsul unor audiții repetate, reflexe fonatorii noi. Fenomenul este de o deosebită importanță dat fiind faptul că banda de frecvență a unei limbi străine coincide rar cu aceea a limbii materne, iar urechea acționează ca un filtru care nu lasă să treacă, la majoritatea indivizilor, decît frecvențe vecine cu acelea ale limbii materne [6]. Astfel, un elev român va percepe cu dificultate opozițiile din franceză de tipul *le/les, en/un, d'où/du, ce/ceux* etc., confuziile repercutîndu-se în pronunțare.

Majoritatea metodelor audio-vizuale pentru studiul limbilor străine, pornind de la constatarea că un elev pronunță bine numai în măsura în care percepe sunetele specifice ale limbii pe care o studiază, pun un accent deosebit pe exercițiile fonetice și de pronunțare efectuate în laboratorul lingvistic [7].

Astfel, metoda inițiată de M. F. Morton [8] pentru studiul limbii spaniole la universitatea din Harvard debutează prin 83 de exerciții de audiție, totalizînd mai multe ore de laborator. După această etapă de „fonematizare" se trece la reproducerea sunetelor prin exerciții de imitație ***.

Numeroase metode includ însă în aceeași etapă educarea aparatului auditiv și fonator. Astfel, metoda realizată de Centrul de cercetări de la Saint-Cloud [9], cît și cea preconizată de Pierre Delattre [10] pun un accent deosebit pe exercițiile de pronunțare în care ritmul, accentul și intonația devin suporturi puternice în vederea perceperii și producerii sunetelor

---

seală instalîndu-se după aproximativ 25 de minute. (J. Hilton, *The language laboratory in the grammar school* „Visuel Education", Londra, 1964).

* Fișele folosite de noi conțin următoarea rubricație: *Data*; *Banda nr....*; *Exerc. nr. ...*; *Analiza înregistrării* (pronunțare, structuri, lexic).

** Lucrarea de bază este: A. Tomatisse, *L'oreille et le langage*, Paris, „Le seuil", 1963.

6 André Gauthier, *Structuralisme et programmation „Cahiers Pédagogiques"*, Paris, nr. 47/1964, p. 23.

7 I. N. Gorelov, *Pentru metoda directă în predarea limbilor străine*, „Vestnic vîsșei școli" nr. 4/1965, p. 37—42.

8 J. Guénot, *op. cit.*, p. 138.

*** Metoda *Morton* a marcat și o încercare de instruire programată cu ajutorul laboratorului lingvistic.

9 Credif, *Voix et images de France*, Paris, Didier, 1963, p. 5—10.

10 P. Delattre, *Une technique audio-linguale d'initiation au français* „Le français dans le monde", Paris, nr. 13, 1962, p. 26.

specifice; în acest fel, etapa audio-lingvală de învățare a unei limbi străine nu mai este axată pe fenomene izolate, căci o pronunțare corectă înseamnă însușirea ansamblului acustic al limbajului, adică al intonației, al ritmului și al întregului sistem fonologic al limbii străine [11].

În lumina acestei orientări structuraliste în predarea și ameliorarea pronunțării, s-au efectuat în laboratorul lingvistic al Liceului „I. Neculce" o serie de exerciții de corectare fonetică. Dintre acestea, vom cita un preexperiment cu caracter de sondaj, subiecții fiind un grup de 10 elevi de clasa a VIII-a care prezentau deficiențe grave de pronunțare. Sondajul urmărea să stabilească în linii mari efectele unei serii de exerciții efectuate în laborator în vederea unei corecte memorări a poeziei *Ce qu'il y a de merveilleux* de Louis Aragon *. În prima ședință de lucru s-au transmis în cabine o serie de 3 exerciții cu o durată de aproximativ 2 minute fiecare, înregistrate prin amabilitatea unui lector francez. Ele conțineau structuri cu un lexic cunoscut și urmăreau să familiarizeze pe elevi cu sistemul fonologic al textului studiat în clasă **. Exercițiul transmis de pe banda magnetofonului central a fost ascultat de elevi și, în același timp, înregistrat pe banda magnetofoanelor din cabine. Fiind un exercițiu de imitație, elevii erau obligați să repete modelul pe care îl auzeau, înregistrîndu-l pe pista a II-a ***. Elevii, derulînd benzile, au repetat modelele propuse de cîte 5—6 ori, procedînd de fiecare dată la o nouă înregistrare, fiind controlați prin sondaj de către profesor, care îndrepta pronunțările greșite. În ședința următoare, fixată a doua zi, elevii au ascultat mai întîi exercițiul anterior, după care li s-a transmis în cabine lectura integrală a poeziei în interpetrarea unui actor francez. În faza următoare, li s-a transmis din nou lectura poeziei, dar cu pauze după fiecare grup ritmic pe care erau obligați să-l repete, înregistrîndu-l pe bandă. De fapt, de data aceasta, elevii întîlneau aceleași structuri, însă ușor amplificate ****.

[11] G u b e r n i a, *La methode structuro-globale*, cit. de P. S c h e r t z, *Que faire d'un laboratoire de langues* „Le français dans le monde", Paris, nr. 31, 1965, p. 3.

* Textul se găsește în manualul pentru clasa a VIII-a ed. 1965 și conține 12 versuri de cîte 8 silabe, dar patru versuri se repetă.

** Iată cîteva structuri din exercițiu: *ouvrez vos oreilles; ouvrez vos yeux; braves gens; le travail n'est plus une honte; le travail n'est plus un poids etc.*

*** Magnetofoanele din cabinele laboratoarelor au o construcție specială care permite funcționarea simultană a două piste: una este *pista profesorului*, în general numită și pista I, pe care s-au înregistrat structurile model cu pauze; cealaltă este *pista elevului*, numită și pista a II-a pe care elevul înregistrează propria sa pronunțare. Un fragment de exercițiu de imitație ca cel descris mai sus poate fi reprezentat grafic în felul următor:

| | | |
|---|---|---|
| Pista I (profesor) | ouvrez vos oreilles | |
| Pista a II-a (elev) | | ouvrez vos oreilles |

Elevul poate relua exercițiul derulînd banda și înregistrîndu-se din nou. În acest caz, el va șterge ceea ce a înregistrat pe pista a II-a, dar va lăsa intactă înregistrarea modelelor de pe pista I, care nu poate fi ștearsă decît de la pupitrul profesorului.

**** Iată textul poeziei în care barele indică pauzele:

*Ce qu'il y a de merveilleux ? / Ouvrez braves gens vos oreilles ! / Ce qu'il y a de merveilleux ? / Ouvrez braves gens vos grands yeux ! / Ce qu'il y a de merveilleux / Dans le monde socialiste / C'est que / le travail n'est plus une honte / un poids / comme il fut ; Il est une affaire d'honneur / et de vaillance / et d'héroïsme / Il est une affaire d'honneur / de gloire pour le travailleur /*

Elevii au repetat de mai multe ori acest exercițiu, după care au reascultat lectura fără pauze a poeziei. În sfîrșit, li s-a cerut să înregistreze propria lor recitire. *

Analiza înregistrărilor efectuate de elevi a demonstrat eficacitatea acestui exercițiu audio-lingual, calitatea pronunțării elevilor ameliorîndu-se simțitor. Rezultatele obținute în urma acestui preexperiment au fost comparate cu recitările înregistrate de o grupă de 10 elevi avansați, dar care nu au beneficat de un exercițiu prealabil în laborator. Dacă pe planul fenomenelor izolate nu s-au putut observa deosebiri mari — ceea ce constituie un fapt pozitiv substanțial — în schimb ritmul, intonația și accentele elevilor care au făcut obiectul experimentului erau net superioare.

Acest preexperiment, cît și ansamblul exercițiilor fonetice efectuate în laborator au demonstrat că intervenția profesorului în timpul activității în cabine este deosebit de necesară, dat fiind faptul că autocorectarea elevului pe baza comparării pronunției sale cu modelul oferit operează în limite destul de restrînse. S-a mai putut constata că lipsa unui suport scris — derutantă la început pentru elevii obișnuiți să folosească prea mult caietul și manualul — este mijlocul cel mai sigur pentru ameliorarea pronunțării, grafia alterînd-o în mare măsură. Evident, aceste exerciții de simplă repetare a modelelor sînt puțin interesante și plictisesc repede, de aceea ele trebuie judicios dozate și integrate unui obiectiv care să stimuleze participarea activă a elevilor. De altfel, problemele de corectare fonetică sînt în mod firesc implicate în celelalte forme de activitate din laboratorul lingvistic, dintre care cea mai importantă urmărește formarea automatismelor de vorbire.

* Trebuie menționat că în timpul exercițiilor nu s-a folosit nici un suport scris.

★

Problema integrării elementelor gramaticale în exprimarea elevilor într-o limbă străină, deci convertirea lor din simple achiziții intelectuale sau priceperi în reflexe de vorbire cunoaște astăzi o orientare nouă, fundamentată pe cercetările lingviștilor moderni. Investigațiile întreprinse de lingvistica aplicată în cadrul metodelor moderne funcționaliste ** a supus limbajul unei analize minuțioase care a scos la iveală însuși mecanismul de funcționare al limbilor. Faptul că structurile fundamentale sînt în număr limitat pe cînd lexicul este nelimitat***, a dus în mod necesar la ideea că pentru a vorbi o limbă străină trebuie însușite ca automatisme structurile de bază extensive și un anumit număr de unități lexicale [12]. Acest prim rezultat al analizei lingvistice — însumat de altfel în mod empiric și de unele metode tradiționale de predare a limbilor străine — a determinat pe pedagogi să urmărească selecționarea și organizarea într-un sistem progresiv a structurilor fundamentale din limba care se studiază și în același timp să găsească criteriile de alegere a lexicului fundamental minimal.

Dacă pentru alegerea lexicului fundamental criteriile de frecvență și disponibilitate aplicate în planul sincronic al limbii au dat rezultate satisfăcătoare ****, inventarierea exhaustivă a structurilor fundamentale comportă încă dificultăți. Totuși, criteriile stabilite pînă acum de

** Aceste metode au fost în mare măsură inițiate de lingvistul englez *Ch. Fries*.

*** Caracterul nelimitat al lexicului se raportă la individ.

[12] Bernard Pottier, *A propos des structures grammaticales fondamentales*, „Le français dans le Monde", nr. 32, 1965, p. 11.

**** Ne referim la *Le Français Fondamental* (Institut Pédagogique National, Paris).

lingvistica descriptivă și aplicată privind selecționarea și ordonarea structurilor pun la îndemîna pedagogului norme științifice de alcătuire și programare a exercițiilor structurale. Rolul acestor exerciții este de a forma la elevi deprinderi de exprimare orală prin convertirea fenomenelor gramaticale de bază în automatisme de vorbire. Limbajul fiind un fenomen quasisubconștient, perceperea semnalelor unui mesaj, interpretarea lor semantică și retransmiterea unor informații în același cod reprezintă o serie de reacții spontane care presupun un mare număr de exerciții orale. Cuvîntul fiind în mod organic integrat într-un enunț, aceste exerciții operează asupra structurilor din limbă, care reprezintă tipuri de organizare generală a expresiei lingvistice pe baza unor unități lexicale [13].

Un exercițiu conține deci o structură în care elevul este obligat să opereze transformări, substituiri, completări etc. Astfel, în sintagma :

*J'ai écrit une lettre à Victor*

transformările și substituirile pot afecta subiectul / *Nous avons écrit...* / verbul *J'écrirai, ...Je n'ai pas écrit...* / complementele / *Je la lui ai écrite...* / etc. *

Înregistrat pe bandă, un exercițiu structural va conține următoarele elemente : enunțul, un model de rezolvare a unui exemplu, sintagmele asupra cărora operează elevul. După fiecare sintagmă urmează o pauză egală cu aproximativ de două ori timpul necesar exprimării enunțului de către elev și un model necesar autocorectării. Astfel, înregistrarea pe bandă a unui exercițiu de înlocuire a complementului prin pronumele corespunzător poate fi reprezentat schematic în felul următor :

| Prof. | Enunț. | Model | J'écris à Jean | |
|---|---|---|---|---|
| Elev. | | | | Je lui écris |

Pentru alcătuirea și înregistrarea pe bandă a acestor exerciții structurale trebuie să se țină seama de o serie de norme a căror respectare strictă condiționează însăși eficacitatea lor. Astfel, este de o deosebită importanță ca vocabularul folosit să fie bine cunoscut de elevi și în cadrul unui exemplu să existe un singur fenomen asupra căruia să se concentreze atenția elevului. Literatura de specialitate recomandă de asemenea ca modelele înregistrate să fie exprimate de o altă voce (feminină, dacă sintagma a fost exprimată de un profesor sau invers). Numărul sintagmelor din cadrul unui exercițiu variază în funcție de dificultatea fenomenului propus, dar nu depășește 10—12 enunțuri, astfel că durata medie a unui exercițiu este de 3—5 minute, în care se cuprind enunțul și modelele preliminare.

Un tip foarte frecvent de exercițiu propune elevului o singură sintagmă, în care elementele paradigmice sînt indicate de profesor sub formă de stimuli. Astfel, pentru realizarea deprinderilor de folosire a prepozițiilor și a articolelor contractate etc. se transmite în cabine sintagma *Je vais au cinéma* substituirile fiind amorsate de stimuli de tipul : *l'usine, les halles, le marché* etc. Acest tip de exercițiu este deseori folosit pentru variațiile de persoană ale verbului / *Et toi ? Et lui ?* etc. / sau cele temporale / *hier, demain, aujourd'hui* /.

O problemă esențială o constituie programarea structurilor în serii consecu-

[13] Bernard Pottier, *A propos des structures grammaticales fondamentales*, „Le Français dans le monde" nr. 32, 1965, p. 10.

* A se vedea și E. Vasiliu, *Gramaticile generative*, „Limba română" nr. 3, 1963, p. 222—223.

tive care să corespundă unui sistem bine organizat. Astfel, ideea de posesie ne conduce în mod firesc la progresia *C'est le livre de Jean — C'est son livre — C'est le sien* cu toate variațiile de număr și persoană. Un alt criteriu este acela al frecvenței. Activitatea în laboratorul lingvistic fiind consacrată în primul rînd aspectului sincronic al limbii este firesc să se dea prioritate structurilor celor mai frecvente din limbaj. Cercetările statistice demonstrînd că polimorfismul formei interogative în limba franceză prezintă următorii indici de frecvență [14]:

A. *Qu'est-ce que tu fais demain ?* 78
B. *Que fais-tu demain ?* 3

este normal ca exercițiile să reflecte mai întîi [A] și pe urmă [B]. Un alt criteriu este cel al posibilităților combinatorii, un fenomen gramatical determinînd pe altul. Astfel, înlocuirea articolelor în propozițiile de tipul *Je n'ai pas cueilli de fleurs* va fi programată numai după ce s-au format deprinderi de structurare negativă a verbului. De asemenea, trebuie să se țină seama de dificultatea structurii în raport cu structura echivalentă din limba maternă. Pentru un elev român enunțul *J'ai froid* cu toate stratificările sale paradigmice / *chaud, faim, soif* etc. / va fi mai greu integrat în exprimare decît *Je lui prête un stylo*, în care organizarea unităților lexicale corespunde a celeiași scheme.

★

În cadrul activității desfășurate în laboratorul lingvistic de la Liceul „Ion Neculce", exercițiile structurale au fost programate numai pentru clasele a VIII-a, în funcție de cerințele programei și de progresia reflectată în manual. Rezultatele obținute confirmă utilitatea acestei instalații chiar în condițiile unui număr de cabine mult inferior efectivului unei clase. Astfel, chestionarele aplicate celor 76 de elevi la sfîrșitul trimestrului al II-lea * au demonstrat reacții spontane corecte în proporție de aproximativ 88%. Aceste rezultate, cît și activitatea desfășurată în două trimestre ne-au permis să facem și unele constatări de ordin mai general.

Formarea deprinderilor de exprimare spontană nu rezultă în mod direct din însușirea automatismelor în laborator, căci în multe cazuri s-a putut observa că elevi care efectuează cu promptitudine transformările, substituirile și completările din exerciții nu realizează cu aceeași spontaneitate valoarea semantică a enunțurilor ; de aceea, automatismele create în laborator trebuie valorificate în exerciții de conversație în clasă sau integrate în scurte narațiuni.

Eficacitatea activității în laborator este condiționată nu numai de calitatea exercițiilor, dar și de gradul lor de fixare ; astfel, fenomenul gramatical care a făcut obiectul unei explicații în clasă nu poate fi imediat integrat într-un exercițiu de transformare sau substituire, căci nu se poate trece la formarea unor reacții spontane înainte ca structura respectivă să fi fost fixată. Dacă exercițiile de fixare folosite în clasă nu au fost destul de eficiente sau dacă fenomenul studiat comportă dificultăți deosebite pentru elevi **, structura respectivă va face mai întîi obiectul unor exerciții de imitare, după care va putea fi integrată în transformări, substituiri etc.

S-a mai putut observa că activitatea elevilor în cabine este cu atît mai efi-

[14] R. Michéa, *Les Structures*, „Revue des langues vivantes", nr. 29, 1963, p. 21.

* Chestionarele au conținut serii de exerciții de cîte un minut privind flexiunile verbului (indicativ prezent, imperfect, perfect compus, mai mult ca perfectul, viitor, diateza reflexivă și negația).

** Așa sînt : folosirea pronumelor complemente, propozițiile relative introduse cu *dont*, flexiunile verbelor reflexive la timpurile compuse, mai ales la forma negativă etc.

cientă cu cît e mai bine motivată ; în această privință, un rol determinant îl au calitatea exercițiilor, dozarea lor justă, varietatea, gradarea dificultăților și mai ales consecventa analiză a înregistrărilor făcute de profesor în prezența elevului.

Experiența limitată pe care am dobîndit-o în cele cîteva luni de folosire a laboratorului lingvistic ne-a demonstrat încă o dată că programele noastre școlare sînt în mare măsură tributare unui empirism învechit și că folosirea mijloacelor tehnice moderne, cît și noile orientări privind predarea limbilor străine impun criterii științifice în alcătuirea programelor și o revizuire totală a materialului aplicativ oferit de manuale.

*MARCEL SARAȘ*

## Creșterea eficienței lecțiilor de istorie prin utilizarea mijloacelor audio-vizuale

*Problema cercetată.* Pentru a ține pasul cu dezvoltarea științei contemporane, școala trebuie nu numai să asigure însușirea de către elevi a unui mare volum de cunoștințe, din ce în ce mai complexe, ci și să ridice necontenit eficiența și calitatea învățămîntului. Prelungirea duratei învățămîntului de cultură generală rezolvă numai în parte această problemă. Iată de ce cercetările pedagogice în general s-au orientat către găsirea unor soluții și în primul rînd a unor mijloace de creștere a randamentului procesului de învățămînt, prin modernizarea lui, atît din punct de vedere al conținutului, cît și al predării cunoștințelor.

Modernizarea învățămîntului nu înseamnă o renunțare la metodele și procedeele tradiționale, ci este vorba de a folosi noile mijloace într-o justă îmbinare cu cele clasice etc.

Iată cîteva particularități ale predării și însușirii cunoștințelor de istorie, care impun — alături de folosirea tradiționalului material intuitiv — și folosirea mijloacelor audio-vizuale. Ne vom referi în primul rînd la faptul că diafilmul și filmul istoric pot înfățișa elevilor în mod intuitiv și dinamic, în același timp, fapte și evenimente, fenomene sociale, necesare generalizărilor ulterioare, ajutînd astfel la înțelegerea științifică a noțiunilor de istorie etc.

*Organizarea, obiectivele și metodica cercetării.* Cercetarea s-a efectuat în cadrul unei școli generale din orașul Craiova, în anul școlar 1964—1965.

La clasele experimentale, lecțiile s-au predat cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale, fie în exclusivitate fie în îmbinarea lor cu materialul didactic clasic, în timp ce la clasele de control s-a folosit numai materialul didactic clasic. Pentru controlul rezultatelor obținute au fost cercetate documentele școlare (cataloagele claselor), produsele activității elevilor — lucrările de control curente, lucrări scrise în mai multe variante, după mai multe lecții, la un interval scurt, după predarea unei lecții, sau la intervale mai mari, la recapitularea finală, la care s-au folosit mijloacele audio-vizuale.

Pentru lecțiile la care s-au folosit mijloacele audio-vizuale, s-au întocmit planuri speciale, stabilindu-se astfel cînd și care anume secvențe din filme și din diafilme se vor folosi și în ce scop.

În lecțiile de comunicare a cunoștințelor s-au folosit două variante : a)

concomitent cu explicarea s-a proiectat și diafilmul (filmul); b) s-a caracterizat un eveniment, apoi s-a ilustrat teza prin fragmente (secvențe) luate din diafilme. La fel s-a procedat în etapa fixării cunoștințelor.

Ținînd seama de specificul lecției, de conținutul diafilmului sau al filmului, mijloacele audio-vizuale au fost folosite fie în etapa comunicării noilor cunoștințe, fie în fixarea lor.

La lecțiile de fixare a cunoștințelor (la sfîrșit de temă, de capitol, de trimestru și chiar la recapitularea finală), concluziile, parțiale și generale, au fost demonstrate (susținute) prin prezentarea celor mai potrivite secvențe dintr-un diafilm sau film etc.

La unele lecții, alături de mijloacele audio-vizuale, am folosit și ilustrațiile din manual fie direct, fie cu ajutorul epidiascopului, la altele am folosit numai ilustrațiile din manual sau numai mijloacele audio-vizuale în predarea acelorași cunoștințe.

De exemplu, la lecția *Marea colonizare greacă*, pe lîngă secvența din diafilmul *Histria*, am folosit și ilustrațiile din manual: Atelier de cizmărie (p. 70), Corabia ateniană (p. 71), Harta colorată (p. 72), Monede grecești (p. 73).

În clasa a VI-a, la lecția *Cultura medievală*, au fost prezentate secvențe din diafilmul *Aspecte din cultura evului mediu*, inclusiv ilustrațiile: Școală în evul mediu (p. 119), Alchimiștii în laborator (p. 121), Tipografie din secolul XIV (p. 120), Catedrala din Amiens (p. 124) ș. a., iar la clasa a VII-a, la lecția *Revoluția din anul 1848* au fost folosite ilustrațiile din manual de la paginile 73, 75, 78, 79 și 81.

Obiectivele urmărite au fost următoarele: care din mijloacele audio-vizuale sînt mai eficiente pentru predarea cunoștințelor de istorie în școala generală; condițiile în care folosirea mijloacelor audio-vizuale mărește eficiența lecțiilor de istorie de diferite tipuri (la clasele V—VIII), felul de îmbinare a mijloacelor audio-vizuale cu explicația profesorului și cu alte materiale intuitive; dacă în toate lecțiile este eficientă folosirea mijloacelor audio-vizuale.

O atenție deosebită am acordat cunoașterii conținutului diafilmelor și al filmelor existente în școli (la cabinetul metodic) și numai după ce am cunoscut conținutul acestora am fixat lecțiile la care vor fi folosite (șase lecții la clasa a V-a, șapte lecții la clasa a VI-a, șapte lecții la clasa a VII-a și zece lecții la clasa a VIII-a). Precizăm că uneori am folosit și secvențe izolate din diafilme.

Vom arăta modul cum am folosit diafilmul la două lecții de comunicare: *Comuna din Paris* (clasa a VII-a) și *Răscoala țăranilor de la 1907* (clasa a VIII-a). Conținutul diafilmelor a fost folosit în funcție de prevederile programei. Lecția a început cu expunerea profesorului privind urmările înfrîngerii Franței în războiul cu Prusia (timp — 5 minute) și a continuat astfel: „Iată scena rușinoasei capitulări de la Sedan (s-a prezentat secvența 17), pe care poporul francez a aflat-o indignat (secvența 18). El nu a acceptat însă această situație și s-a ridicat la luptă împotriva cotropitorilor, muncitorii înrolîndu-se în Garda Națională care a arestat chiar cîțiva membri ai guvernului provizoriu, în octombrie 1870, cînd, la Paris, a avut loc o insurecție (se proiectează secvențele 21—24). După înăbușirea insurecției din octombrie 1870, în Parisul asediat, burghezia huzurea (secvența 25), în timp ce populația înfometată vîna șobolani (secvența 27). Această situație nu era însă întîmplătoare, ci continuarea unor stări mai vechi existente în Franța" etc. S-a atras atenția elevilor *să observe* secvențele ce vor urma, fiindcă vor fi întrebați ce reprezintă. Au fost proiectate secvențele înfățișînd viața de huzur a burgheziei în timpul imperiului al II-lea,

mizeria maselor, represiunea sălbatică a manifestațiilor de protest și a grevelor muncitorilor, ale căror condiții de viață deveniseră tot mai grele. Proiectarea a fost întreruptă și profesorul, cu ajutorul elevilor, prin conversație, a tras concluzia că politica burgheziei contravenea intereselor poporului și trebuia cedată conducerea. Burghezia nu numai că nu a făcut acest lucru, dar ea a încercat să dezarmeze poporul, ceea ce a dus la declanșarea revoluției din martie 1871, care a instaurat o nouă formă de conducere, de stat, *Comuna din Paris*, în care puterea aparținea poporului (au fost proiectate secvențele 28—30).

Programa prevede, în continuare, expunerea înfăptuirilor social-economice ale Comunei, însă această parte a lecției s-a expus verbal, folosind numai secvențele 34 și 35, care arată că presa revoluționară oglindea aceste înfăptuiri și le sprijinea. În schimb, realizarea următoarelor cerințe ale programei (lupta Comunei împotriva guvernului reacționar de la Versailles și eroismul comunarzilor) s-a sprijinit în largă măsură pe conținutul diafilmului (secvențele 40—50). Prezentarea acestor secvențe a fost însoțită de explicația profesorului. Cauzele înfrîngerii Comunei din Paris și însemnătatea ei istorică au fost expuse de către profesor.

Din cele prezentate rezultă că diafilmul nu a fost folosit în întregime, iar alegerea secvențelor și momentul folosirii lor în lecție au fost dictate de cerințele programei (în exemplul dat secvențele au fost folosite numai în veriga *comunicării*). *Folosind numai o parte din* secvențele diafilmului, în aproximativ 22 minute s-au putut preda cunoștințele prevăzute de programa școlară.

Lucrările de control efectuate în ora următoare, atît la clasa experimentală, cît și la clasa de control, au arătat că elevii clasei experimentale au înțeles mult mai bine cauzele evenimentelor din martie 1871, succesiunea lor logică și chiar înfăptuirile Comunei. Ei au expus mai plastic (sprijinindu-se pe secvențele vizionate), mai convingător, eroismul de care au dat dovadă comunarzii. Aceste rezultate au fost confirmate și de sondajul făcut la cele două clase după o lună și după trei luni de la predarea cunoștințelor respective.

Mai apropiat de cerințele programei — în ceea ce privește conținutul și chiar succesiunea secvențelor — este diafilmul *1907* folosit la clasa a VIII-a, la lecția respectivă. Programa prevede în ordine: cauzele răscoalei, desfășurarea răscoalei, înăbușirea ei, însemnătatea răscoalei și urmările ei. Secvențele fiind în aceeași ordine, cu unele mici excepții, la această lecție diafilmul s-a folosit încă de la început, pentru predarea tuturor cunoștințelor cerute de programă.

Iată pe scurt desfășurarea acestei lecții :

După ce profesorul a încadrat evenimentul în epoca respectivă, a întrebat: „Care au fost cauzele acestei răscoale? Vă rog să fiți atenți, să urmăriți secvențele pe care le vom proiecta și veți putea răspunde la această întrebare". Și aici s-a dat sarcină elevilor să observe cu un anumit scop. Au fost proiectate apoi secvențele : spre conac, repartiția proprietății funciare, bordeie locuite de țărani, țărani trudind din greu pe moșia boierului cu unelte rudimentare etc. și s-au tras concluzii. Proiectîndu-se secvența (8) — lux și desfrîu la curțile boierești — și secvența (39) — ploșnița regală — profesorul a atras din nou atenția elevilor să observe modul cum trăiau clasele conducătoare. Pentru a sublinia încă o dată acest contrast, au fost proiectate secvențele 9—17, care au înfățișat aspecte din situația grea a țăranilor, trăgîndu-se apoi concluziile privind cauzele răscoalei.

Pentru partea următoare a lecției *Desfășurarea răscoalei*, datorită faptului că

harta extinderii răscoalei în Muntenia și Oltenia este abia la secvența 31, aceasta a fost prezentată la epidiascop. La fel s-a procedat cu secvențele care arată solidarizarea muncitorilor cu răsculații în gara Pașcani și Galați (secvențele 26 și 29).

Înăbușirea sîngeroasă a răscoalei a fost ilustrată cu ajutorul secvențelor 24—54 și 62—65, însoțite permanent de explicațiile profesorului. Pentru această primă parte a lecției — proiectarea și comentariul — au fost necesare 37 de minute. În următoarele opt minute s-a tratat despre *însemnătatea și urmările răscoalei*, folosindu-se în final o singură secvență — situația țăranilor după 23 August 1944. În ultimele cinci minute, profesorul a făcut fixarea cunoștințelor, elevii dovedind că au înțeles lecția.

În afară de *lecțiile de comunicare*, mijloacele audio-vizuale au fost folosite și la *lecțiile de recapitulare finală*. De exemplu, la clasa a VI-a, la recapitularea de la sfîrșitul capitolului *Dezvoltarea orînduirii feudale*, s-au folosit secvențe din mai multe diafilme (Aspecte din viața oamenilor din diferite orînduiri sociale; De la ciocanul de piatră la uzina automată; Aspecte din lupta revoluționară a poporului român). La clasa a VII-a, la recapitularea lecțiilor cuprinse în tema *Dezvoltarea lumii de la revoluția burgheză din Franța pînă la Comuna din Paris*, s-au proiectat secvențe din alte diafilme (De la ciocanul de piatră la uzina automată; Aspecte din viața oamenilor în diferite orînduiri sociale; Revoluția burgheză din Franța; Revoluția de la 1848 în Țările Române etc.).

Sprijinirea explicației verbale pe imagini (prin folosirea diafilmului, filmului) aduce o contribuție importantă la optimizarea înțelegerii *cauzalității istorice*. De exemplu, la lecția *Răscoala țărănească condusă de Horia, Cloșca și Crișan*, înțelegerea cauzelor acestei răscoale este mult ușurată de intuirea secvențelor înfățișînd țăranii iobagi trudind cu plugul de lemn pe moșia boierului, țărani cărînd produsele cu carele la curtea feudală, țărani cosind finul pentru boier, țărani tăietori de lemne pe domeniul feudal, țărani plătind dările și taxele funcționarilor imperiali, țărani achitînd zeciuiala bisericii, instalații primitive în exploatările miniere, folosirea femeilor și copiilor la munci grele. Tot cu scopul de a ușura înțelegerea cauzalității istorice s-au folosit secvențele din prima parte a diafilmului *1907* și la lecția *Răscoala țăranilor din 1907*, secvențe ce înfățișează, după cum am văzut, nedreptatea socială.

Prezentarea prin contrast a unor elemente esențiale făcînd parte din diferitele orînduiri sociale a înlesnit mult formarea noțiunilor la istorie. Astfel de posibilități ne-au oferit multe secvențe și din alte diafilme, ca: sclavii trudesc, stăpînii de sclavi trîndăvesc (din diafilmul *De la ciocanul de piatră la uzina automată*) secvența — stăpînul merge liber înainte și cel exploatat după el cu povara în spate și cu lanț la picioare (din diafilmul *Aspecte din viața oamenilor în diferite orînduiri sociale* etc.).

În ceea ce privește formarea corectă a *conținutului noțiunilor de istorie*, practica a arătat că atunci cînd explicația este însoțită de vizionarea unor imagini concrete și sugestive conținutul noțiunilor se formează mult mai ușor. De exemplu, la lecția *Revoluția burgheză din Franța*, în diafilmul cu același nume primele zece secvențe înfățișează foarte sugestiv situația din Franța înainte de revoluție. Avînd în vedere raportul dintre cele trei stări sociale și mai ales situația privilegiată a stărilor întîia și a doua, lipsa de drepturi a stării a treia, din care făcea parte burghezia, s-a insistat mai mult asupra acestui fapt, prezentîndu-se în același timp și secvențele respective. În orele următoare, cînd s-a predat desfășurarea revoluției, s-a atras

atenția elevilor să urmărească concomitent cu evenimentele respective, dacă raportul dintre cele trei stări a rămas neschimbat în desfășurarea evenimentelor. Conduși de profesori, elevii au remarcat formarea miliției din rîndul burgheziei (secvența 32), distrugerea privilegiilor feudale (secvența 38—39), modul în care starea a treia impune regelui adoptarea „Declarației dreptului omului" (secvența 40), apoi abolirea monarhiei (vîrful ierarhiei feudale), dictatura iacobină și revenirea la putere a marii burghezii. Secvențele diafilmului au arătat că vechea orînduire, bazată pe ierarhia feudală și pe un anumit raport între cele trei stări, a fost spulberată, lăsînd locul uneia mai înaintate, deși imperfectă, căci masele largi de oameni care au dus greul luptei nu au obținut decît foarte puține din revendicările lor. În felul acesta au fost conturate unele elemente de conținut ale noțiunii de revoluție burgheză, necesare pentru înțelegerea, prin comparație, a noțiunii de *revoluție proletară*.

La lecțiile de istorie avem posibilitatea să scoatem în relief *rolul maselor în desfășurarea istoriei*. Acesta este un fenomen greu de înțeles de către elevi numai pe baza explicației verbale, a unor date statistice și a puținelor ilustrații din manual. Cu ajutorul diafilmelor și al filmelor, *fenomenul istoric* este mai accesibil elevilor din clasele V—VIII, mai cu seamă că acești elevi se găsesc în plin proces de trecere de la gîndirea concretă la gîndirea abstractă.

Astfel, în lecția de comunicare *Anul revoluționar 1848 în Țările Române*, am folosit cîteva secvențe din diafilmul *Aspecte din lupta revoluționară a poporului nostru* — seria întîia — și anume: Proclamația de la Islaz: negustorii, meseriașii, muncitorii și desculții silesc pe domnitor să semneze constituția decretată de popor; masele apără cuceririle revoluției — 13 septembrie 1848, ca și alte secvențe din diafilmul *Anul revoluționar 1848 în Țara Românească, Moldova și Transilvania*: Adunarea din 15—27 iunie 1848 de pe cîmpia Filaret.

Diafilmul și filmul contribuie și la *crearea elementului emoțional*, element necesar în însușirea cunoștințelor de istorie de către elevi, mai ales de către cei de vîrstă școlară mică și mijlocie. Trăirea emoțională a evenimentelor istorice de către elevi se poate realiza în primul rînd prin „trăirea" acestor evenimente de către profesori, prin folosirea unui limbaj înflăcărat, plin de entuziasm, plin de căldură și vibrant. În acest sens, o puternică impresie a făcut asupra elevilor multe din secvențele diafilmului *Comuna din Paris* folosite la lecția respectivă. Au fost secvențe care au rămas vii în mintea elevilor, pe care ei le-au evocat în toate răspunsurile scrise sau orale legate de acest eveniment istoric. Aceeași impresie profundă, cu aceleași urmări pozitive asupra însușirii cunoștințelor, au produs multe secvențe din diafilmul *1907*; elevii au reprodus în scris unele versuri din poezia *Noi vrem pămînt* de George Coșbuc, foarte bine alese în comentariul care însoțea secvențele respective.

*Prezentarea și analiza rezultatelor obținute*. Rezultatele obținute au reflectat: îmbunătățirea generală a calității cunoștințelor de istorie cerute de programele școlare la clasele V—VIII, exprimată în note bune și foarte bune; rapiditatea însușirii cunoștințelor de istorie și trăinicia lor (verificate la sfîrșitul unei lecții, după mai multe lecții — sfîrșit de capitol și de trimestru — oglindite în lucrări scrise — curente și speciale — și în notele de la sfîrșitul anului școlar); formarea și consolidarea unor noțiuni de istorie și puterea de exemplificare a elevilor; înțelegerea unor fenomene istorice etc.

Fără a absolutiza semnificația notelor în aprecierea calității cunoștințelor, con-

siderăm că ele ne pot da indicații prețioase.

Elevii claselor experimentale au obținut la istorie note mai bune decît elevii claselor de control, diferența fiind și mai evidentă la examenul de absolvire, unde temeinicia cunoștințelor a putut fi apreciată sub aspecte multiple: trăinicia cunoștințelor, bogăția, exactitatea conținutului noțiunilor, puterea de exemplificare, posibilitatea de sistematizare și de generalizare etc.

Remarcăm de asemenea faptul că numărul elevilor care au progresat de la un trimestru la altul este mai mare la clasele experimentale decît la cele de control, unde găsim și fenomene de regres pe măsură ce volumul de cunoștințe crește. Acestea au influențat rezultatele trimestrului III, unde la notare s-a ținut seama și de răspunsurile date la recapitularea finală.

Pentru a verifica în ce măsură mijloacele audio-vizuale contribuie la o însușire temeinică a cunoștințelor, s-au dat lucrări de control imediat după explicarea lecțiilor cu ajutorul diafilmului, atît la clasele experimentale, cît și la clasele de control, unde nu s-a folosit diafilmul. Subiectele celor două lucrări au fost: *Comuna din Paris* — la clasa a VII-a și *Răscoala populară condusă de Horia, Cloșca și Crișan* — la clasa a VIII-a. Aceleași teme, la aceleași clase, au făcut obiectul unor lucrări scrise după o lună și apoi după **trei luni. Rezultatele** obținute sînt date în tabelul de mai jos:

*Tabelul nr. 1*

| Clasa | Efectivul | Răspunsuri slabe | Răspunsuri satisfăcătoare | Răspunsuri bune | Răspunsuri f. bune | Sesizează just caracterul evenimentelor și cauzalitatea istorică |
|---|---|---|---|---|---|---|
| a VII-a experimentală | 30 | 4 | 9 | 12 | 5 | 16 |
| a VII-a de control | 29 | 7 | 15 | 5 | 2 | 9 |
| a VIII-a experimentală | 23 | 3 | 9 | 6 | 5 | 18 |
| a VIII-a de control | 23 | 7 | 12 | 3 | 1 | 12 |

Din tabel rezultă că la clasele de control domină răspunsurile satisfăcătoare, iar sesizarea *caracterului* evenimentului istoric și înțelegerea cauzalității istorice sînt mai scăzute față de clasa experimentală.

Repetînd experimentul după 3 luni, rezutatele obținute la cele două clase au fost și mai evidente în favoarea clasei experimentale. Această diferență a fost confirmată și prin răspunsurile date de elevii celor două clase la recapitularea finală, iar la clasa a VIII-a la examenul de absolvire.

În ceea ce privește conținutul unor noțiuni de istorie, de pildă „clasă socia-

lă", „burghezie" (clasa a VIII-a) și „orînduire capitalistă" și „revoluție" (clasa a VIII-a), semnalăm faptul că elevii claselor experimentale au însoțit răspunsurile de numeroase exemple bine alese, multe din ele referindu-se la imaginile din diafilmele (filmele) vizionate.

*Concluzii.* Folosirea mijloacelor audio-vizuale în predarea lecțiilor de istorie la clasele V—VIII poate aduce o contribuție importantă la însușirea cunoștințelor, sub aspecte multiple: volum, calitate, rapiditatea și trăinicia însușirii, formarea și consolidarea noțiunilor de bază — indiferent că este vorba de diafilm, film sau epidiascop. La aceasta contribuie caracterul intuitiv și expresivitatea imaginilor, dinamismul lor (numai la film), posibilitatea pe care o avem ca prin aceste mijloace să reproducem fenomenele și evenimentele inaccesibile perceperii nemijlocite, să concretizăm și să aprofundăm reprezentările elevilor.

Mijloacele audio-vizuale activizează însușirea cunoștințelor de istorie, ușurează prezentarea proceselor complexe și a evenimentelor inaccesibile senzorial, dînd un caracter mai concret imaginilor despre aceste procese și evenimente, ceea ce servește drept bază pentru formarea noțiunilor și ridică gradul de înțelegere.

Folosirea unui mijloc audio-vizual sau a altuia depinde de conținutul lecțiilor. Ținînd seama de faptul că diafilmele și filmele nu sînt întocmite în conformitate cu programele școlare, conținutul lor trebuie selecționat cu grijă, pentru a corespunde scopului propus. Din aceleași motive este bine ca atunci cînd este cazul să folosim și ilustrațiile din manuale etc.

Nu se poate vorbi de un anume moment al folosirii mijloacelor audio-vizuale în timpul lecției. După tipul și specificul lecției se pot folosi secvențe la începutul lecției, deci în introducere, în timpul expunerii și în fixarea cunoștințelor. De asemenea, în recapitulări (sfîrșit de temă, de capitol, de trimestru și de an) se pot folosi fragmente mai mari dintr-un diafilm, film sau chiar din mai multe diafilme și din filme de scurt metraj.

Ținînd seama de specificul conținutului fiecărei lecții, este bine ca profesorul să facă mai întîi o caracterizare a evenimentelor și apoi să ilustreze expunerea prin secvențe din diafilm și film, prin analiza ilustrațiilor din manual.

Folosirea mijloacelor audio-vizuale în școală trebuie precedată de o pregătire psihologică atît a cadrelor didactice, cît și a elevilor. Folosirea acestor mijloace în predare nu duce de la sine la creșterea calității cunoștințelor, ci numai dacă se respectă anumite cerințe psiho-pedagogice; mijloacele audio-vizuale nu înlocuiesc, ci perfecționează metodele cunoscute în predarea istoriei.

*Lector univ. ION DUMITRESCU*
*și prof. NICOLAE POPESCU*

## Folosirea mijloacelor audio-vizuale în sporirea eficienței lecției la clasele I—IV

Un rol important în ridicarea calitativă a învățămîntului îl ocupă folosirea mijloacelor audio-vizuale.

Folosirea acestor mijloace moderne ca: filmul, diafilmul, discul, radioul și televiziunea, poate contribui considerabil la îmbunătățirea predării, făcînd cursurile și lecțiile mai eficiente, mai atractive. Aceste auxiliare tehnice permit aprofundarea înțelegerii multor cunoștințe, com-

pletarea lor, reducînd totodată timpul de predare.

În ultimul timp tot mai multe cadre didactice din țara noastră și-au manifestat interesul față de folosirea mijloacelor audio-vizuale în procesul de învățămînt. Dar pentru realizarea acestei sarcini este necesar să se asigure dotarea laboratoarelor cu aparatura tehnică corespunzătoare, aprovizionarea școlii cu materialul didactic necesar desfășurării în cele mai bune condiții a procesului de învățămînt [1].

Crearea bazei materiale în școala în care îmi desfășor activitatea constituie una din sarcinile principale ale conducerii școlii, ale tuturor cadrelor didactice. Astfel, au fost procurate diafilme, aparate de proiecție, magnetofon, picup, au fost amenajate săli pentru folosirea aparatelor de proiecție ș.a. Pentru mînuirea acestor mijloace s-a organizat, în prealabil, de secția de învățămînt a orașului și cu sprijinul I.P.C.D., o instruire a învățătorilor din raion și din orașul respectiv.

Unul din mijloacele audio-vizuale folosite în mai mare măsură este *diafilmul*. Diafilmele pot fi folosite, după părerea noastră, în trei momente principale ale lecției.

De exemplu, se folosește diafilmul pentru proiectarea unor vederi la începutul lecției, creînd un climat psihologic în clasă, favorabil începerii lecției. În acest scop, înainte de a începe expunerea lecției „Dacia" la clasa a IV-a, s-au prezentat vederi reprezentative din diafilmul „Sarmisegetuza". La fel am procedat și la lecția de citire explicativă „În fabrică" (clasa a III-a), unde am prezentat la început cîteva secvențe esențiale din diafilmul „Industria lemnului" ca: pădurea, transportul bușteni lor prin teleferic, începutul procesului de fabricație etc.

Diafilmul poate fi folosit cu succes în timpul expunerii. Astfel la lecția de științe naturale „Petrolul și derivatele sale", după ce în prealabil am expus cunoștințele scriind pe tablă și datele necesare cu privire la distilare, momentul distilării și producerii derivatelor în ordinea lor firească, au fost prezentate cu ajutorul diafilmului „Petrolul și derivatele sale". Apoi, lecția a fost continuată, vorbindu-se elevilor despre întrebuințarea derivatelor petrolului în industrie și pentru consum. Prezentarea diafilmului respectiv într-un moment important din lecție a avantajat o înțelegere profundă și temeinică a acestor noțiuni de către elevi.

Folosirea diafilmului la sfîrșitul lecției permite o fixare mai amplă a cunoștințelor elevilor. Astfel, după predarea lecției „Bogățiile patriei", la clasa a IV-a, pentru consolidarea acestor cunoștințe a fost expus diafilmul „Din bogățiile patriei noastre", care a constituit o sinteză a cunoștințelor predate. Prezentarea industriei, a agriculturii, a munților împăduriți, a apelor cu bogățiile lor a făcut să crească valoarea instructiv-educativă a lecției. Tot pentru fixarea și consolidarea cunoștințelor a fost folosit diafilmul „Delta Dunării", înfățișînd elevilor, în imagini, fauna și flora Deltei.

Diafilmul poate fi folosit uneori pentru predarea în întregime a unei lecții. De pildă, la lecția „Bogățiile subsolului patriei noastre" la clasa a IV-a, pe măsură ce se desfășurau secvențele din diafilm, erau indicate bogățiile subsolului, modul de extracție și localitățile de unde se scot aceste bogății etc. Datorită ilustrațiilor prezentate cu ajutorul diafilmului și a schemei executată pe tablă, elevii și-au amintit cu ușurință cunoștințele predate despre bogățiile subsolului.

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, București, 1965, p. 54.

La Școala generală experimentală nr. 3, în cadrul lecției „O călătorie la București", la clasa a IV-a, în a doua unitate metodică a acestei lecții, prin secvențe de diafilm, au fost prezentate în așa fel imaginile, încît elevii au urmărit în întregime traseul excursiei. Expunerea fiind sincronizată cu o muzică adecvată, fixarea cunoștințelor s-a făcut în cadrul unor momente captivante pentru elevi.

De asemenea, pentru predarea lecției „Răscoala din 1907", s-au pregătit o serie de imagini din diafilmul respectiv, alegînd pe cele mai sugestive. De exemplu, au fost prezentate secvențe privind huzurul în care trăiau cei bogați, în contrast cu locuințele mizere (cocioabele) țăranilor, felul primitiv în care se lucra pămîntul și munca istovitoare a țăranilor, harta cu flăcările răscoalei, oprimarea sîngeroasă a celor răsculați de către burghezie și moșierime, momente care subliniază ajutorul dat de muncitori țăranilor, aspecte din viața nouă, tot mai înstărită a țăranilor de azi. Elevii au repovestit după imagini, fără greutate, lecția respectivă. Prin emoțiile puternice produse de imagini s-a trezit elevilor sentimente de ură neîmpăcată împotriva asupritorilor, de admirație și dragoste față de țăranii răsculați etc. Ultimele imagini care ilustrau traiul îmbelșugat al țăranilor de azi au trezit sentimente de admirație și de dragoste față de Partidul Comunist Român, care a condus poporul din izbîndă în izbîndă, creîndu-i o viață fericită și plină de bucurie.

Valoarea pedagogică a diafilmului a fost ilustrată și în lecția „Forme de relief", la clasa a III-a, în cadrul căreia a fost expus diafilmul „Forme de relief". Imaginile acestui diafilm înfățișau: cîmpia, movila, dealul și muntele. Pe măsură ce se perindau imaginile, indicam cu o baghetă forma de relief propriu-zisă, o analizam, o exemplificam și făceam comparații, scoțînd în evidență frumusețile caracteristice fiecărei forme de relief. Imaginea munților a constituit o adevărată revelație pentru acei elevi care încă nu văzuseră această formă de relief. Faptul că diafilmul a fost tehnicolor a trezit în psihicul elevilor sentimente puternice de admirație față de frumusețile variatelor forme de relief din țara noastră, imprimînd imagini de lungă durată în memoria lor. După folosirea diafilmului respectiv s-au făcut unele precizări și s-au tras concluziile necesare.

Diafilmul poate permite înlocuirea observației directe, iar vizionarea imaginii poate avea aceeași valoare ca și studiul făcut asupra obiectelor înseși. Studiul complet al unui document este în acest fel un exercițiu, în cursul căruia elevul trebuie să fie activ, învățătorul intervenind numai pentru a conduce observarea, a corija greșelile de interpretare etc. Proiecția diafilmelor reprezintă o metodă activă, un prilej de destindere, o activitate de studiu care dezvoltă spiritul de observare și investigație al elevilor, le cultivă expresivitatea.

În educația elevilor se acordă un loc important lecturilor. Prin predarea lecturilor și a povestirilor, cu ajutorul diafilmului se exercită o influență mare asupra dezvoltării intelectuale a elevilor, precizîndu-le reprezentările, influențînd asupra formării simțului artistic etc.

Remarcăm ca un aspect pozitiv faptul că diafilmele: „Punguța cu doi bani", „Cenușăreasa", „Sarea în bucate", „Motanul încălțat", „Povestea celor trei ursuleți", „Capra cu trei iezi", „Fata babei și fata moșneagului" ș.a. au reușit în bună parte să redea cu fidelitate valoarea imaginii artistice, pe care autorii au zugrăvit-o în operele literare respective.

Pentru predarea lecturii pe baza diafilmului s-au folosit, în general, tipologia unei lecții obișnuite. Procedeul pe care l-am utilizat frecvent în redarea

povestirilor prin diafilm a fost expunerea liberă a acțiunii.

În ceea ce privește povestea „Fata babei și fata moșneagului", subliniem că datorită imaginilor vii și colorate, a expunerii artistice a învățătorului, elevii și-au însușit ușor conținutul povestirii, li s-au trezit sentimente de simpatie pentru fata moșului, care reprezenta hărnicia, blîndețea și sentimente de aversiune față de lene, de răutate și lăcomie ce caracterizau pe fata babei.

*Discul* este folosit cu mult succes în clasă ca mijloc auditiv. Grație posibilităților sale de repetare, discul este de un real ajutor cadrelor didactice. Cele mai des folosite în procesul instructiv-educativ sînt discurile cu povești dramatizate, legende și audiții muzicale.

Din lecturile beletristice cu caracter istoric, înregistrate pe disc, pe care le-am folosit în cadrul lecției „Mircea cel Bătrîn și Baiazid", la clasa a III-a, a fost Scrisoarea a III-a de M. Eminescu, recitată de artistul poporului George Vraca. Acest document, care descrie atît de veridic tumultuoasa luptă de la Rovine (fiind redat în mod artistic), a emoționat profund pe elevi, trezindu-le sentimente de admirație față de eroismul poporului român condus de Mircea împotriva cotropitorilor turci. Această lecție a fost, apoi, citită cu multă expresivitate de către elevi și însușită temeinic.

La clasa a IV-a, în cadrul lecției „Răscoala populară condusă de T. Vladimirescu", pentru a le trezi elevilor dragoste și admirație față de trecutul de luptă al poporului nostru și ura neîmpăcată împotriva asupritorilor și a boierilor trădători, am selectat părți din „Oratoriul lui Tudor" cu care am încheiat lecția. Folosirea părților din „Oratoriul lui Tudor", înregistrate pe disc, a impresionat adînc psihicul elevilor, contribuind și pe această cale la realizarea scopului instructiv-educativ propus. Ar fi de un real folos, în predarea lecțiilor de geografia patriei, dacă s-ar face înregistrări pe discuri din „România pitorească" de Al. Vlahuță sau din opera lui Geo Bogza, în lectura unor actori valoroși.

În cadrul lecturilor am folosit discuri cu înregistrări din literatura clasică română și universală ca: „Ursul păcălit de vulpe", „Capra cu trei iezi", „Harap Alb", „Punguța cu doi bani", „Legenda cucului", „Scufița roșie", „Cenușăreasa", „Albă ca Zăpada" ș.a.

Ceea ce ridică valoarea folosirii discului în cadrul povestirilor este faptul că povestea înregistrată este dramatizată și însoțită de o muzică adecvată. Aceste dramatizări interpretate de actori cu prestigiu, însoțite de muzică onomatopeică, creează o atmosferă plină de sensibilitate și plăcere, care dezvoltă imaginația elevilor și alte procese psihice.

Organizînd audiția lecturii „Ursul păcălit de vulpe", la clasa I, am căutat ca în prima parte să fac cunoscut elevilor personalitatea autorului, explicîndu-le în același timp că fiecare personaj din poveste este interpretat de un actor care imită animalele din poveste. Ursul va vorbi gros și profund, iar vulpea subțire și cu nuanțe de viclenie și șiretenie. În continuare, elevii au ascultat înregistrarea. În timpul audierii le-am atras atenția elevilor asupra naivității țăranului și a ursului, care s-au lăsat „furați" de viclenia vulpii. Rezultatul pozitiv al acestei audiții l-am constatat în reproducerea ulterioară a povestirii de către elevi, precum și în dramatizarea ei, în sensul că elevii își modulau cu multă abilitate vocea, căutînd să redea cît mai fidel și expresiv vocea personajelor din poveste.

La majoritatea lecturilor în care s-a folosit discul, am procedat în general în mod asemănător.

În vederea dezvoltării gustului pentru citit, s-a folosit la clasa a IV-a discul cu povestea „Harap Alb" de Ion Crean-

gă. A fost ales acest disc pentru faptul că are o durată mai lungă, care nu poate fi încadrat într-o oră de lectură. Desfășurarea lecției de lectură a decurs ca o audiție obișnuită. La sfîrșitul primei părți, într-un punct important, audiția a fost întreruptă, apoi a avut loc o discuție asupra farmecului acestei povestiri, scrisă cu atîta măiestrie de Ion Creangă.

Cu acest prilej am prezentat „Harap Alb", recomandînd elevilor să citească povestea în continuare, în timpul lor liber, aflînd astfel deznodămîntul. În lecția următoare, s-a constatat că toți elevii citiseră povestea în întregime, reușind să facă și unele caracterizări ale personajelor.

Cu ajutorul discului, elevii au învățat unele cîntece patriotice, unele cîntece pionierești, cîntece legate de anumite sărbători etc. De pildă, elevii au învățat corect „Imnul de stat", „Mulțumim din inimă Partidului" ș.a.

În general, înregistrările pe discuri, datorită posibilităților de repetare, ajută la formarea vorbirii corecte și expresive, la ilustrarea unui text, la însușirea cunoștințelor din cadrul diferitelor obiecte de învățămînt.

*Magnetofonul* oferă vaste posibilități de folosire. Acest mijloc auditiv l-am utilizat pentru citirea curentă și expresivă, pentru corectarea vorbirii și formarea unei declamări artistice, în cadrul lecturilor și uneori chiar la lecțiile de recapitulare.

Astfel, în cadrul lecției de citire „Prietenii lui Mihai", la clasa a III-a, pentru a-i deprinde pe unii elevi, care nu respectau punctuația și aveau o citire defectuoasă, ca să citească cursiv și expresiv, am folosit în verificarea cunoștințelor banda de magnetofon.

În timp ce elevii citeau fragmentele respective, ei au fost înregistrați, fără ca să cunoască scopul urmărit. După înregistrarea elevilor (foarte buni, buni și slabi la citire) s-a trecut, folosind banda de magnetofon, la analiza modului cum a citit fiecare elev. În special, pentru cei care nu au citit bine, s-a intervenit precizînd greșelile și arătîndu-le cauza care determină aceste greșeli (nu respectă virgulele, exprimă jumătăți de cuvinte, se grăbesc și nu au expresivitate de vorbire). Elevilor li s-a indicat să citească de mai multe ori lecția pentru corectarea greșelilor comise. La a doua înregistrare a lecției, acești elevi au citit mult mai corect, mai expresiv, făcînd mai puține greșeli.

Pentru corectarea greșelilor de vorbire, mai cu seamă a celor referitoare la acordurile gramaticale, greșeli care apar în exprimarea elevilor, am înregistrat pe banda de magnetofon povestirile elevilor la lecțiile de citire (atît pe elevii care au povestit bine, formînd propoziții corecte, cît și pe acei elevi care s-au exprimat mai greu). Reluînd banda de magnetofon, elevii s-au audiat, reușind să-și remarce propriile lor greșeli. Pentru greșelile nesesizate s-a intervenit, arătîndu-le elevilor cum trebuie să se exprime corect.

Cu bune rezultate am folosit magnetofonul în cadrul recitărilor pentru formarea unei declamări artistice etc. Banda a fost utilizată la fixarea lecției, punînd accent pe modul de recitare artistică. Astfel, prin înregistrarea poeziei „Partidului" de Eugen Frunză, în lectura unuia dintre bunii recitatori, am demonstrat elevilor felul în care vor trebui să recite, exprimînd și mai bine dragostea, stima și atașamentul lor față de Partidul Comunist Român.

La lecția de istorie „Din trecutul de luptă al poporului" (lecție de recapitulare) la clasa a IV-a, pentru a fixa mai bine cunoștințele elevilor s-a introdus în unele momente ale lecției banda de magnetofon, avînd înregistrată o lectură beletristică cu caracter istoric. De asemenea, pentru a evoca eroismul lui Mircea cel Bătrîn, care a condus po-

porul în luptele cu turcii, am redat un fragment din „Scrisoarea a III-a" de M Eminescu ; pentru evocarea personalității lui Ștefan cel Mare, am înregistrat poezia „Mama lui Ștefan cel Mare" de Bolintineanu, precum și ultima replică a lui Ștefan cel Mare din „Apus de Soare" de Barbu Delavrancea, iar pentru a sublinia vitejia lui Mihai Viteazu s-a ales un fragment din bucata „Călugărenii", prelucrare după N. Bălcescu.

Astăzi, datorită numărului tot mai mare al aparatelor de radio, inclusiv al aparatelor cu tranzistori, care nu necesită o instalație complicată, *radioul* poate fi folosit în procesul de învățământ, audiind cu clasa unele emisiuni, reportaje și informații pentru școlari și pentru pionieri.

Astfel, pentru unele emisiuni ce au loc în cursul săptămînii, aranjez în așa fel desfășurarea lecțiilor, încît elevii să audieze, de pildă, emisiunea de muzică și radio-reportajul special pentru școlari. Muzica transmisă a folosit la întărirea disciplinei elevilor în clasă, în recreații, la sublinierea aspectelor educative din lecții etc. Realizarea pe viitor a unor emisiuni care să corespundă în mai mare măsură intereselor instructiv-educative urmărite de școală, corelarea acestor emisiuni cu programa și cu orarul școlii, va constitui un mijloc util și valoros în ceea ce privește folosirea radioului în procesul de învățămînt.

★

Pentru folosirea cu succes a mijloacelor audio-vizuale, în cadrul unui învățămînt modern, este nevoie de o cercetare mai profundă în această direcție, pe ale cărei concluzii să se bazeze elaborarea de materiale didactice și metodice, care să fie puse la dispoziția cadrelor didactice, oferindu-le un ajutor prețios în activitatea instructiv-educativă desfășurată în școală.

*Inv. ALEXANDRU NEDIU*
Liceul nr. 2 Timișoara

## Seminar internațional pe tema „Concepția modernă privind învățământul în școala generală"

La Praga, sub auspiciile Comisiei Naționale U.N.E.S.C.O. și ale Comitetului Central al Sindicatului lucrătorilor din învățămînt din R. S. Cehoslovacă, a avut loc între 22 III și 29 III a. c. un seminar pedagogic internațional pe tema *Concepția modernă privind învățămîntul în școala generală*. La acest seminar au participat delegații din numeroase țări (R. P. Bulgaria, R. S. Cehoslovacă, Cuba, R. D. Germană, R. P. Polonă, Republica Socialistă România, U.R.S.S., Canada, Elveția, Franța, R. F. Germană, Italia, Suedia, S.U.A.). În general, delegațiile au fost formate din reprezentanți ai institutelor de cercetări.

*Din partea R. S. Cehoslovacă, pe lîngă* conducerea Ministerului Învățămîntului și Culturii, conducerea institutelor de specialitate și Comisia națională U.N.E.S.C.O., la lucrările seminarului au participat numeroși cercetători, cadre didactice din învățămîntul superior, mediu și general.

Din partea U.N.E.S.C.O, a fost prezent reprezentantul președintelui organizației, prof. André Lestage.

Delegația țării noastre a fost formată din V. Bunescu — director adjunct al Institutului de științe pedagogice — și Șt. Costea — inspector general șef în Ministerul Învățămîntului.

Seminarul a fost organizat de Institutele de cercetări pedagogice din Praga și Bratislava ale Ministerului Învățămîntului și Culturii și de Institutul „Jan Amos Komenschi" al Academiei de Științe din R. S. Cehoslovacă, împreună cu facultățile de pedagogie ale Universităților din Praga și Bratislava.

Principalul scop al acestui seminar a fost consultarea largă, internațională, a forurilor de specialitate în legătură cu elaborarea unei concepții contemporane asupra învățămîntului în școala generală și a locului și rolului școlii fundamentale în sistemul general de învățămînt, în vederea reformei învățămîntului preconizate de guvernul cehoslovac a se înfăptui începînd cu anul 1970.

Lucrările seminarului au fost deschise de prof. dr. Iosef Vána, membru corespondent al Academiei de Științe a R. S. Cehoslovace, președintele comitetului de organizare a seminarului, după care a urmat salutul ministrului învățămîntului și culturii, prof. dr. Jiri Haek, membru corespondent al Academiei de Științe a R. S. Cehoslovace. În continuare, André Lestage, reprezentantul U.N.E.S.C.O., a făcut o expunere succintă asupra pre-

ocupărilor U.N.E.S.C.O. pentru modernizarea învățămîntului și a acțiunilor pe care organizația intenționează să le întreprindă. În acest sens putem aminti intenția de a se organiza o conferință internațională pe probleme metodologice ale cercetării pedagogice. A urmat apoi cuvîntul de salut al prof. dr. Vladimir Sedlak — președintele comisiei naționale cehoslovace U.N.E.S.C.O. — după care prof. dr. docent Miroslav Cipro, directorul Institutului de cercetări pedagogice din Praga a prezentat referatul de bază intitulat *Concepția modernă despre instrucția modernă.*

Principalele probleme care urmau să fie dezbătute în acest seminar au fost abordate, analizate și uneori au căpătat și sugestii de soluționare în referatul prof. dr. M. Cipro. Multe din probleme sau aspecte ale lor au fost preluate și uneori prezentate mai dezvoltat în comunicările pedagogilor cehoslovaci, atît în ședințele plenare, cît și în secții.

Pornind de la constatarea unanim cunoscută pe toate meridianele globului că ritmul dezvoltării societății în ansamblu și îndeosebi al societății socialiste, precum și revoluția științifico-tehnică contemporană impun măsuri de adaptare a învățămîntului la aceste condiții, atît pe plan organizatoric și de conținut, cît și pe plan metodic, referatul a pus în discuție o serie de probleme.

O primă problemă a fost *Determinarea conținutului învățămîntului în lumina perspectivelor dezvoltării sociale.* În legătură cu această problemă am reținut trei idei ca fiind foarte importante și anume :

a) Dezvoltarea inegală a diferitelor ramuri ale producției, în ceea ce privește nivelul tehnicii, determină o inegală cerere în ceea ce privește numărul de muncitori calificați, de muncitori cu o pregătire medie și de muncitori cu o pregătire superioară (tehnicieni, ingineri). Se poate însă constata că în condițiile preluării de către mașini a mai multor operații — nu numai de execuție și comandă, dar mai ales de proiecție și control — crește considerabil numărul muncitorilor cu o pregătire superioară, iar al celor cu calificarea medie ajunge pînă la 60%.

b) În condițiile ritmului rapid de dezvoltare a tehnicii se accentuează latura formativă a educației, a dezvoltării capacităților intelectuale. Omul, urmînd să fie format azi pentru o perioadă viitoare, trebuie să fie înzestrat în școală cu calități de inovator, de creator.

c) În condițiile extinderii tehnicii, ale tehnicizării vieții în ansamblu, preocuparea pentru educația estetică, morală și fizică trebuie să se accentueze.

O altă problemă abordată în referatul amintit a fost *Instrucția în lumina științei moderne.* Ideea centrală urmărită în această chestiune a fost că : procesul de universalizare, de integrare a științei sau de cooperare la care asistăm în epoca noastră trebuie să fie urmat, cel puțin în anumite domenii, de o renunțare la împărțirea pe disciplinele tradiționale din planurile de învățămînt și de introducerea unor discipline integratoare, de o revizuire a conținutului multor discipline. De asemenea, în condițiile dezvoltării științelor naturii și tehnicii, trebuie să se acorde mai multă grijă pentru „umanizarea" acestor obiecte din planul de învățămînt.

Abordînd problema *Concepția fundamentală și instrumentală a instrucției școlare*, prof. dr. Cipro precizează că instrucția are trei funcții : instrumentală, informativă și formativă, succesiunea lor fiind legată de perioadele de școlarizare : clasele I—IV ; clasele V—VII și clasa a VIII-a (punct de vedere cu care noi nu sîntem de acord).

În cadrul problemei *Sistemul instrucției din punct de vedere al dezvoltării, al înfloririi personalității,* referentul a insistat asupra necesității organizării

instrucției diferențiate pentru copii cu aptitudini, talentați, afirmînd că: „o educație în cadrul căreia maximum de energie va fi depus pentru dezvoltarea facultăților mai puțin promițătoare nu va fi o educație armonioasă, ci o educație mult mai unilaterală și neproporțională."

În examinarea problemei *Conținutul instrucției în funcție de caracterul procesului de învățămînt* s-a pornit de la concepția cunoscută că învățarea este o mișcare a contradicțiilor dintre cunoscut și necunoscut, care se rezolvă și se reiau în funcție de cantitatea eficientă a informației comunicate. De aici, necesitatea folosirii teoriei informației și creșterea importanței limbii ca mijloc de comunicare în procesul de învățămînt.

În cadrul referatului s-a făcut o privire retrospectivă și comparativă a instrucției fundamentale în R. S. Cehoslovacă. Din această parte a referatului am reținut ideea că dezvoltarea fizică și mintală mai accelerată a copilului din epoca noastră necesită un învățămînt științific, sistematic, mai bun decît se practică în prezent.

Combătînd cu toată hotărîrea empirismul care se mai practică în stabilirea *conținutului învățămîntului*, *prof. dr.* Cipro a atras atenția asupra necesității unor cercetări ample, a unor anchete largi în rîndul adulților și elevilor, a unor experimente și a prezentat rezultatele unei statistici făcute pentru a se vedea ce cuvinte (noțiuni) și în ce proporție sînt cunoscute de elevi.

Bogăția de idei cuprinse în referat nu ne permite să le epuizăm. Ele sînt cele care frămîntă azi pe toți pedagogii, dar referatul are meritul că le-a prezentat sistematic și uneori cu sugestii în ceea ce privește soluționarea.

În ședințele plenare (22 și 23. III. 1966) au fost prezentate 20 de comunicări și referate dintre care 9 de către reprezentanți ai delegațiilor străine și 11 comunicări din partea delegațiilor unor instituții din R. S. Cehoslovacă. Amintim cîteva dintre acestea:

Victor Ghenadievici Zubov, vicepreședinte al Academiei de Științe Pedagogice a R. S. F. S. R., a prezentat *Experimentele Academiei de Științe Pedagogice a R. S. F. S. R. privind stabilirea conținutului programelor de învățămînt pentru școlile medii de cultură generală.* În această comunicare s-a pus problema determinării nivelului muncii instructiv-educative din școală în raport cu nivelul dezvoltării științei contemporane, referatul oprindu-se îndeosebi asupra contradicțiilor dintre:

a) creșterea enormă a volumului de cunoștințe sociale și capacitatea limitată a elevilor (în timpul școlarității) de cuprindere a acestor cunoștințe;

b) unificarea formelor de pregătire a elevilor și diversitatea particularităților individuale ale acestora.

Acad. Ivan Malek, președintele Academiei Socialiste din Praga (fosta Societate pentru răspîndirea cunoștințelor științifico-tehnice), a prezentat comunicarea: *Observații asupra problemelor educației din punctul de vedere al științei contemporane*, iar prof. dr. Antonin Dostal, de la Facultatea de pedagogie a Universității Caroline din Praga, a abordat tema *Democratizarea învățămîntului la nivelul instruirii fundamentale generale.*

Marion Coullon — directorul Secției pentru planificări și programări din Ministerul Educației din Belgia — a prezentat o comunicare cu tema *Problemele planificării în învățămînt.* În această comunicare a fost pusă problema planificării în învățămînt în raport cu dezvoltarea economiei, considerîndu-se că educația și învățămîntul nu sînt un scop în sine, ci un mijloc al dezvoltării sociale. De aceea, conchidea referentul, sistemul de învățămînt trebuie să fie întotdeauna legat de specificul economic, social,

cultural al fiecărei țări, asigurîndu-i-se un caracter unitar, continuu și posibilitatea de a realiza specializarea progresivă, pe baza unui trunchi comun format de școala fundamentală.

Acad. Andrei Pavlik, de la Institutul de cercetări pedagogice din Bratislava, în referatul *Schimbările în structura producției și a profesiunilor și consecințele lor în schimbările conținutului învățămîntului de cultură generală*, a insistat asupra necesității educației estetice, politehnice și morale în condițiile contemporane.

Pe lîngă ședințele plenare, în cadrul seminarului au fost organizate timp de o zi și lucrări pe secții. În total au fost organizate opt secții: științe sociale, lingvistică, matematică, fizică, științe naturale, estetică, lucrări practice, educație fizică, instruire programată.

Delegația țării noastre a asistat prin tov. Șt. Costea la lucrările din secția științe sociale și a prezentat un raport prin tov. V. Bunescu la secția instruire programată.

În comunicările din secția științe sociale ponderea principală au ocupat-o problemele predării istoriei, geografiei și educației cetățenești în școala de cultură generală, alături de care au fost abordate și unele probleme cu caracter general.

În ceea ce privește istoria, accentul principal a fost pus pe două chestiuni: 1) stabilirea unui raport just între istoria națională și istoria universală și 2) precizarea raportului dintre istorie și geografie ca obiecte de învățămînt.

În ce privește geografia, s-a subliniat necesitatea clarificării raportului acestei discipline cu științele naturii și științele sociale, necesitatea reconsiderării conținutului acestui obiect de învățămînt în sensul menținerii numai a cunoștințelor principale și al eliminării a tot ce este secundar, precum și importanța precizării modului de concepere a hărților și a rolului lor în studierea geografiei.

Cu privire la educația cetățenească (obiect de învățămînt în școala cehoslovacă la toate clasele VI—XII), s-a subliniat necesitatea precizării obiectului acestei discipline școlare prin valorificarea mai bună a rezultatelor cercetării în domeniul filozofiei, eticii, științelor economice și juridice (teoria statului), necesitatea stabilirii raportului dintre educația cetățenească și celelalte obiecte înrudite, a folosirii și generalizării cunoștințelor dobîndite de elevi la celelalte discipline școlare.

Pe lîngă aceste probleme specifice predării disciplinelor școlare amintite au fost abordate și problemele privind rolul *științelor sociale în educația generală* a tineretului, modernizarea conținutului și a metodelor de predare, stabilirea relațiilor dintre obiecte și locul lor în ansamblul concepției asupra școlii generale.

În mod deosebit s-a subliniat necesitatea introducerii în școala generală a unor noi obiecte de învățămînt ca: economia politică, psihologia, istoria științei și a progresului, etica și estetica.

La secția „Învățămîntul programat", în cadrul căreia s-a prezentat și referatul nostru intitulat *Instruirea programată în Republica Socialistă România*, au mai fost susținute șase comunicări și s-au înscris la discuții, prezentînd cercetări proprii, 4 cercetători din R. S. Cehoslovacă, iar prof. Greco (Franța) a venit cu unele precizări

În comunicarea sa *Teoria și practica instruirii programate în R. S. Cehoslovacă*, Dana Tolinjer a arătat că în R. S. Cehoslovacă cercetările în acest domeniu se fac pe linie de stat, dirijate fiind de Institutul de cercetări pedagogice, de Ministerul Sănătății și de Ministerul Apărării Naționale — în școli fundamentale, profesionale, pedagogice, sanitare, militare și în învățămîntul su-

perior. Au fost elaborate experimental manuale programate la: chimie — pentru învățămîntul superior; limba rusă — pentru școli fundamentale; logică simbolică — pentru învățămîntul superior; limba maternă — pentru școli fundamentale. De asemenea, au fost construite mașini de învățat — văzute de noi la Școala medie nr. 6 din Bratislava — însă numai de tip repetitor și comunicator.

Referenții au apreciat colaborarea, în această problemă, a cercetătorilor din R. S. Cehoslovacă cu cei din U.R.S.S., R. P. Polonă și R. P. Bulgaria.

Prof. Cepelev — director adjunct al Institutului de pedagogie-psihologie al Academiei din Kirov — a arătat că în U.R.S.S. cercetările pe linia învățămîntului programat sînt conduse de un consiliu ministerial. El a prezentat unele cercetări ale acestui institut, în colaborare cu Institututl de cibernetică din Kiev.

Interesant de reținut, spunea el, este faptul că la institutele pedagogice s-au introdus un curs facultativ de instruire programată și seminarii. De asemenea, unele cadre didactice se perfecționează pe lîngă Institutul de cibernetică și Institutul de pedagogie și psihologie din Kiev.

Prof. Ecaterina Edwards — Anglia — a prezentat referatul *Instruirea programată în școala de cultură generală din Anglia.* În Anglia, în universități se dă o pregătire specială programatorilor; ei au pînă acum 160 de titluri de programe (manuale programate). Opinia referentei — care coincide cu a noastră, în această privință — este că instruirea programată se va folosi combinată cu metodele tradiționale, iar clasele se vor putea forma după nivelul ritmului de avansare al elevilor.

Prof. Wilhelm Dralle — R. F. Germană — prezentînd cercetările din R.F.G., a scos în evidență necesitatea pregătirii cadrelor pentru folosirea instruirii programate.

Prof. Mikulat Milam, directorul Institutului de cercetări pedagogice din Bratislava, a prezentat cercetările și programele elaborate pentru matematică pentru clasa a VI-a. Aceste programe nu reprezentau însă o instruire programată propriu-zisă, ci erau de fapt caiete de teme pentru munca independentă, este adevărat în „pași" mici. Acest mod de realizare a fost impus de faptul că mașinile cu care lucrează elevul — văzute de noi la Bratislava — erau de fapt „mașini examinator".

Pe prof. Pierre Greco din Franța, deși a luat cuvîntul primul în aceste probleme, îl înscriem ultimul pentru că, de fapt, el a ridicat foarte multe probleme interesante, chiar dacă uneori nu sîntem de acord cu poziția lui:

a) fiind profesor de matematică, a demonstrat convingător rolul formativ pentru gîndirea matematică a algoritmilor;

b) a avut o poziție critică față de orientarea anglo-saxonă în instruirea programată pentru că aceasta pune accentul pe modelul stimul-reacție-întărire.

c) a scos în evidență necesitatea pregătirii organizate a cadrelor didactice pentru a putea folosi instruirea programată, evidențiind necesitatea creării pe lîngă Ministerul Învățămîntului a unei coordonări centrale;

d) ni s-a părut de asemenea interesantă poziția lui în ceea ce privește rolul educației. El susține că structurile operaționale pe care le presupune însușirea matematicii nu sînt rezultatul acțiunii educative, ci ele corespund raporturilor reale pe care le prezintă fenomenele, obiectele etc. Dar, în felul acesta educația nu-și mai are rolul conducător în procesul formativ.

După cele patru intervenții în cadrul discuțiilor, la concluzii au fost scoase în evidență referatele prof. Cepelev, al

prof. Greco și al delegației țării noastre. Referatul nostru a fost scos în evidență pentru modul în care concepem instruirea programată în vederea dezvoltării capacităților intelectuale și pentru felul în care am demonstrat valoarea și limitele acestei metode prin cercetările experimentale întreprinse de Institutul de științe pedagogice. De asemenea, s-a scos în evidență faptul că nu sînt deosebiri esențiale în modul de apreciere a acestei metode, valoroase și de perspectivă.

Succinta prezentare a ideilor care au fost dezbătute în cadrul acestui seminar dă totuși o imagine a problematicii pe care modernizarea învățămîntului general o presupune.

*VASILE BUNESCU*
*și ȘTEFAN COSTEA*

## Învățămîntul secundar și pregătirea tineretului pentru activitatea socială *

Schimbările calitative profunde care au loc în domeniul producției materiale, precum și dezvoltarea culturii mondiale, exigențele spirituale ale societății contemporane, determină creșterea ponderii muncii intelectuale și a profesiunilor cu calificare medie în totalul muncii sociale, ceea ce impune formarea unui număr sporit de cadre cu pregătire secundară completă.

În țările dezvoltate se schimbă nu numai proporția dintre munca nemijlocit productivă și cea de concepție și elaborare a noilor sisteme de mașini, agregate, procese tehnologice etc. în sensul scăderii greutății specifice a primei, ci se modifică radical însuși caracterul muncii lucrătorului din uzina modernă, aceasta dobîndind tot mai mult componente intelectuale.

În politica școlară a multor țări s-a intensificat în ultimii ani tendința organizării unor sisteme de învățămînt care să ofere tineretului o bază solidă de cultură generală, prin prelungirea duratei școlii obligatorii pe care să se construiască un învățămînt post-obligatoriu larg accesibil. În același timp, se urmărește ca învățămîntul post-obligatoriu să fie structurat pe tipuri și profiluri — de orientare și de pregătire a viitoarelor cadre — care prin varietatea și conținutul lor să satisfacă tendințele de continuă diversificare a ramurilor producției sociale. Ca atare, întregul învățămînt secundar, atît cel de cultură generală, cît și cel de specialitate, este în plin proces de reformă, corelată cu prelungirea învățămîntului obligatoriu și cu perfecționarea conținutului acestuia.

Înainte de a trece la analiza problemelor învățămîntului secundar, trebuie să precizăm că noțiunea de „școală secundară", nu este, în prezent, suficient clarificată, deoarece diversitatea modurilor de organizare a sistemului de învățămînt din diferite țări, varietatea tipurilor de școli, nu permit uniformizarea terminologiei care definește școala secundară. Imposibilitatea realizării pe plan mondial a unei concordanțe în terminologie este determinată de factori care vizează durata tipurilor de școli, nivelul de la care se suprapun

* Articolul a fost elaborat pe baza datelor cuprinse în special în rapoartele Biroului internațional de educație de la Geneva pe anii 1963—1965, a datelor din „L'éducation dans le monde", III, „L'enseignement du second degré", UNESCO, 1963, din revistele „Dossiers documentaires", „Reperes", 1963—1965.

ele școlii de bază (generale), conținutul și modul de finalizare al acestora. În funcție de criteriile respective, școlile secundare se deosebesc foarte mult între ele. Astfel, tipurile denumite „școala secundară de bază" din Austria și R. F. Germană, „Modern school" din Anglia ș.a., care de fapt fac parte din învățământul obligatoriu oficializat în țările respective și se construiesc pe școala elementară de 4—6 clase, nu sînt echivalente cu tipurile de școli secundare din alte țări, cum sînt, de exemplu, cele din țările socialiste, cu liceul din Suedia sau Australia, cu școala secundară din S.U.A., care au la bază o școală obligatorie unică, prelungită la 8, 9 și chiar 10 ani și care asigură accesul direct în învățământul superior. Ele nu pot fi comparate nici măcar cu alte tipuri de școli secundare din cadrul aceluiași sistem de învățămînt, cum sînt „Grammer school" și „Tehnical school" din Anglia, gimnaziile din Austria, R. F. Germană etc., care, deși sînt suprapuse pe același număr de clase elementare, datorită pregătirii pe care o oferă, deschid perspective directe de continuare a studiilor de nivel superior.

Diversitatea tipurilor de școli incluse de obicei în învățământul secundar a provocat în rîndurile pedagogilor un larg schimb de opinii cu privire la criteriile de încadrare a acestor școli în sistemul învățământului secundar. Dintre punctele de vedere divergente pe această temă, ni se par reprezentative cele ale pedagogilor polonezi Tadeusz J. Wiloch și M. Ziemnowiecz [1].

Astfel, M. Ziemnowiecz include în învățământul secundar toate tipurile de școli care preiau absolvenții școlii elementare și-i pregătesc fie pentru învățămîntul superior, fie pentru exercitarea unei activități profesionale independente, indiferent dacă asigură sau nu accesul în învățămîntul superior, ceea ce înseamnă că denumirea de „școală secundară" se extinde și asupra școlilor profesionale și chiar a celor complementare.

Tadeusz J. Wiloch, combătînd această opinie, consideră că singurul criteriu esențial de încadrare a unui tip de școală în categoria de învățămînt secundar trebuie să-l constituie finalizarea acestuia în învățămîntul superior. De fapt, criteriul propus este în concordanță cu concepția despre școala secundară tradițională, de tip european, care s-a dezvoltat ca o școală preuniversitară, spre deosebire de tipul american, mai recent constituit, care se structurează pe o școală elementară cu o durată mai mare și este larg diversificat pe multiplele profiluri solicitate de producția modernă.

În condițiile actuale, cerințele vieții sociale determină lărgirea sarcinilor învățămîntului secundar, în sensul asigurării unei calificări profesionale de nivel mediu într-un domeniu de activitate, concomitent cu pregătirea pentru continuarea studiilor superioare. Putem considera, deci, ca făcînd parte din învățămîntul secundar toate acele școli care cuprind elevi în vîrstă de 15—18 ani și care realizează, fie separat, fie cumulativ, aceste două sarcini.

Principalele probleme care stau în centrul atenției reformelor învățămîntului secundar pe plan mondial se referă la: a) durata acestuia în raport cu durata școlii obligatorii; b) nivelul la care se structurează pe școala obligatorie; c) profilul și modul de finalizare a tipurilor de școli secundare; d) conținutul învățămîntului în raport cu pre-

[1] Tadeusz J. Wiloch, *Modeli savremenih sistema srednjeg skolstva*, Referat în „Revija skolstva i prosvetna dokumentacija", 1965, nr. 3—4, Izdaje jugoslavenski zavod za prončavdnje skolskih prosvetnih pitonja.

M. Ziemnowiecz, *Szkola srednia*, Encyklopedia wychowania t. III.

gătirea de cultură generală ce se realizează în școala obligatorie.

Orientarea învățămîntului secundar în etapa actuală implică, printre alte probleme, și necesitatea corelării a două tendințe principale. Pe de o parte, se impune creșterea randamentului instrucției, *realizarea unei pregătiri generale și profesionale la nivelul științei și tehnicii moderne*, iar pe de altă parte, se preconizează „economia în instrucție", adică *menținerea școlarizării între anumite limite de vîrstă*.

La stabilirea *duratei învățămîntului secundar* se ține seama ca acesta să nu depășească în general vîrsta de 18 ani — limită la care, de obicei, tinerii intră în activitatea social-productivă sau în învățămîntul superior. De asemenea, se are în vedere necesitatea realizării unei proporții judicioase între durata sa și durata școlii obligatorii.

Pentru rezolvarea acestei probleme de importanță socială — deoarece angajează vîrsta activă — s-au adoptat diferite soluții. Astfel, în R. S. Cehoslovacă, Suedia, R. D. Germană, prelungindu-se durata învățămîntului obligatoriu (care se realizează într-un sigur tip de școală), s-a redus concomitent durata școlii secundare la 3 și respectiv 2 ani. Majoritatea țărilor, însă, au recurs la sistemul de interferență între școala obligatorie și cea secundară. În Anglia, Elveția, Finlanda, Franța Luxemburg, R. F. Germană, S.U.A., R. P. Ungară etc., deși obligativitatea școlară este de 9—10 ani, totuși, după promovarea unui număr de clase, variind între 4 și 8, în cadrul aceluiași tip de școală, elevii pot continua studiile în mai multe tipuri de școli secundare. În S.U.A., de exemplu, școala secundară se interferează cu școala elementară după clasa a VI-a sau a VIII-a. Astfel, există: a) școala secundară de 4 ani, construită pe școala elementară de 8 ani (8+4); b) școala secundară „junior" de 3 ani, care are la bază școala elementară de 6 ani, iar pe aceasta se structurează școala secundară „senior" tot de 3 ani (6+3+3); c) școala secundară combinată „junior-senior" cu durata de 6 ani, structurată pe școala elementară de 6 ani (6+6). În majoritatea țărilor însă, interferența se produce și mai devreme. În R. F. Germană școala secundară poate începe după clasa a IV-a, și atunci are durata de 9 ani, sau după clasa a VI-a și atunci durata se reduce la 6—7 ani. În Anglia și Franța, unde învățămîntul obligatoriu are durata de 10 ani, copiii învață de asemenea într-o școală unică numai primele 4 clase, pentru ca la vîrsta de 11 ani să fie împărțiți, pe baza teste'or de inteligență, în grupe, respectiv tipuri de școli, cu perspective foarte diferite. În Anglia, de exemplu, majoritatea copiilor (peste 70%) ajung în școala secundară modernă care, așa cum am arătat mai sus, nu dă posibilitatea continuării studiilor în învățămîntul superior.

Interferența învățămîntului secundar cu cel general la un nivel scăzut imprimă, în majoritatea cazurilor, un caracter dualist sistemului de învățămînt, întrucît tipurile diferite de școli spre care sînt orientați copiii nu le asigură o pregătire egală. Aceasta creează dificultăți sau chiar barează drumul spre ciclul superior al școlii secundare cu continuitate în învățămîntul superior pentru un număr mare de copii, în special pentru cei proveniți din rîndul clasei muncitoare și al țărănimii sărace. Nu înseamnă însă că în cazul interferenței învățămîntului la o vîrstă timpurie a copiilor nu poate fi evitat caracterul dualist al sistemului de învățămînt. Exemplu concludent îl reprezintă învățămîntul din Austria, unde, deși școala secundară începe tot la 11 ani și se realizează în școli de diferite profiluri, se asigură totuși libera circulație de-a lungul întregului sistem prin introducerea unor clase speciale de pregătire în vederea examenelor de di-

BIBLIOTECA CENTRALA SIBIU

ferență în școlile secundare care dau dreptul de intrare în învățămîntul superior și, în general, printr-o organizare mai elastică a sistemului de învățămînt.

Ținîndu-se seama de consecințele negative pe care le poate avea interferența școlii secundare cu cea generală la o vîrstă timpurie, majoritatea reformelor școlare care au avut loc în ultimii ani în diverse țări (îndeosebi în țările socialiste, în țările nordice, în Italia, în Grecia ș.a.) tind să construiască învățămîntul secundar pe o bază cît mai temeinică, prin organizarea unor școli obligatorii cu durată prelungită la 8—9—10 ani. Astfel, se creează condiții mai bune de orientare a tineretului spre diverse profiluri de școli secundare și se asigură o pregătire de cultură generală solidă și egală pentru toți elevii. Școala obligatorie de 9 ani din R. S. Cehoslovacă este un exemplu tipic de școală unică care constituie o bază comună pentru toate tipurile de școli medii și profesionale.

Constatăm, așadar, că durata învățămîntului secundar nu se stabilește în mod arbitrar, ci este corelată cu învățămîntul obligatoriu. Cînd acesta se realizează într-un singur tip de școală, durata învățămîntului secundar este determinată de durata lui. Cînd însă învățămîntul secundar se interferează cu învățămîntul obligatoriu, durata lui depinde de nivelul de la care are loc interferența. Astfel, el poate avea durata de 9, 7, 5, 2 ani, în raport cu clasa după care începe (a IV-a, a VI-a, a VIII-a, a IX-a sau a X-a).

Îndrumarea tineretului în școli de grad secundar prezintă numeroase particularități în fiecare țară. O caracteristică generală — care se conturează pe plan mondial — este menținerea anumitor limite în ceea ce privește orientarea spre școli secundare cu un profil care să se finalizeze în învățămîntul superior. Îndrumarea tineretului spre asemenea tipuri de școli se realizează în proporții diferite variind de la țară la țară. Cea mai mare parte a tineretului, după absolvirea școlii obligatorii se îndreaptă spre producție sau spre școli de calificare inferioară. Un număr însemnat dintre aceștia însă își completează studiile fie prin învățămîntul de cultură generală seral și fără frecvență, fie urmînd diferite școli profesionale și tehnice fără scoaterea din producție. În R. S. Cehoslovacă, în R. D. Germană, acest sistem a devenit obligatoriu pentru toți tinerii sub vîrsta de 18 ani.

În țările capitaliste, învățămîntul secundar de cultură generală rămîne încă în foarte mare măsură un privilegiu de clasă. Politica școlară a unora dintre aceste state se întemeiază încă pe ideea existenței unei „elite intelectuale", a unei categorii de copii cu înclinații pur teoretice, cărora trebuie să le fie rezervat învățămîntul de cultură generală. Este un punct de vedere ce trădează cel puțin o viziune statică asupra vieții sociale, deoarece, așa cum bine apreciază un specialist francez, „sistemele de învățămînt care vizează formarea unei elite... sînt... antifuncționale într-o societate care caută să-și modernizeze economia".[2]

*Structura și conținutul învățămîntului secundar*, ca de altfel ale întregului sistem de învățămînt, sînt determinate în ultimă instanță de dezvoltarea rapidă a științei, de sporirea rolului tehnicii în dezvoltarea socială — care lărgesc și modifică calitativ sfera culturii generale —, precum și de perspectivele dezvoltării social-economice a fiecărei țări. Acestea devin criterii esențiale în profilarea pe tipuri a învățămîntului secun-

[2] S. M. Lipset, *Problèmes posés par les recherches comparatives sur la mobilité et le développement*, „Revue internationale des sciences sociales", Paris, 1964, nr. 1, p. 46.

dar și în furcația pe secții a fiecărui tip de școală, în stabilirea ponderii pregătirii de cultură generală sub aspect calitativ și cantitativ, în cadrul fiecărui tip, al fiecărei secții.

Diferențierea învățămîntului secundar se realizează în două faze distincte. În prima fază — care are loc, de obicei, la nivelul ciclului I —se produce diversificarea, adică structurarea învățămîntului pe profiluri și tipuri de școli în cadrul sistemului de învățămînt. A doua fază are loc în interiorul profilului, al tipului de școală și constă în diferențierea pe secții, prin furcația ce se introduce în ultimele clase ale școlii cu scopul de a adînci specializarea tinerilor în domeniul spre care s-au orientat. Diversificarea și furcația învățămîntului secundar angajează un plan mult mai larg decît cel psiho-pedagogic, fiind vorba în fond de vîrsta de la care se face profesionalizarea tinerilor, pregătirea lor pentru exercitarea unei activități sociale.

Pedagogii progresiști combat tendința de specializare și chiar de orientare profesională timpurie (la 11—12 ani). Cercetările pe această temă desfășurate de diferite foruri pedagogice demonstrează că introducerea elementelor de pregătire profesională înainte de vîrsta de 14—15 ani nu este utilă nici pentru individ, nici pentru societate, întrucît îngrădește dezvoltarea multilaterală a copilului. La această vîrstă, (înainte de 14—15 ani) interesele, aptitudinile, înclinațiile se caracterizează prin mobilitate accentuată, sînt încă în plin proces de formare. În afară de faptul că orientarea spre o profesie se face la această vîrstă fără nici un temei obiectiv, există și pericolul imanent de a nu se putea asigura o bază satisfăcătoare pentru pregătirea minimală cerută de producția modernă, întrucît cultura generală, care constituie o cerință obligatorie a calificării în orice domeniu și la orice nivel, este insuficientă în condițiile unei școli generale cu durată redusă.

Avînd în vedere necesitatea unei pregătiri mai temeinice de cultură generală și ținînd seama de datele științifice ale psihologiei și pedagogiei, o serie de state — în care școala secundară este împărțită pe cicluri și diversificată de la nivelul primului ciclu, inclus de obicei în învățămîntul obligatoriu — au trecut la crearea unui singur tip de școală secundară (ciclul I), care să egalizeze pregătirea tineretului pînă la vîrsta de 15—16 ani (pînă la sfîrșitul școlarizării obligatorii). Astfel, ultima reformă a învățămîntului italian prevede înființarea „gimnaziului unic" de 3 ani (structurat pe școala primară de 6 ani). Măsuri similare se reflectă și în structura actuală a învățămîntului din Grecia, Japonia și Norvegia, în care școala secundară unică (ciclul I) înlocuiește diversele tipuri de școli: complementare, profesionale, secundare, cu orientare practică sau teoretică.

Unitatea școlii obligatorii nu presupune însă uniformizarea absolută a conținutului ei. Școala este unică în sensul că asigură necesarul de cunoștințe pentru continuarea studiilor și pentru activitatea practică, în condiții egale, pentru toți copiii. Concomitent cu aceasta, școala obligatorie unică are și sarcina de a realiza orientarea profesională a elevilor, în funcție de criterii psiho-pedagogice, cu scopul de a dezvălui aptitudinile, posibilitățile și înclinațiile elevilor și de a stimula dezvoltarea lor. De obicei, orientarea profesională începe progresiv de la clasele VI—VII, prin introducerea unor obiecte la libera alegere și facultative, pentru ca în ultima clasă să ia forme pronunțate, prin crearea de secții. De pildă, în școala obligatorie unică de 9 ani din Suedia, în ultima clasă se organizează 9 secții

(5 secții cu orientare teoretică și 4 cu orientare practică). În cele trei cicluri ale școlii obligatorii din R. D. Germană pregătirea de cultură generală se împletește strîns cu pregătirea pentru alegerea conștientă a unei profesiuni. Din raportul prezentat de R. S. Cehoslovacă la Biroul Internațional de Educație (B.I.E.) pe anul 1965, rezultă că se intenționează să se introducă în ultima clasă a școlii generale diferențierea conținutului învățămîntului, în vederea realizării unei mai bune orientări profesionale a elevilor.

Tendința de a amîna profesionalizarea copiilor — urmînd a o înfăptui pe acea treaptă de învățămînt care-i cuprinde la vîrsta de 15—16 ani — se manifestă și în țările în care obligativitatea învățămîntului se realizează în mai multe tipuri de școli. Astfel, în R. F. Germană, abia clasa a IX-a (ultimul an al învățămîntului obligatoriu) are un pregnant caracter de orientare profesională, majoritatea absolvenților (75%) intrînd apoi în producție ca ucenici, cu obligația de a se califica la locul de muncă. În S.U.A., de asemenea, abia în clasa a IX-a se predă cursul de orientare profesională. În sistemul școlar din Austria, profesionalizarea intervine după cei 8 ani de învățămînt obligatoriu, realizîndu-se în anul al IX-lea — „anul politehnic" — organizat pentru cei care nu intenționează să continue studiile. În Franța, ultimul an al școlarității obligatorii este denumit „an de educație generală, de orientare și pregătire profesională", clasele anterioare fiind destinate exclusiv culturii generale.

Constatăm deci că în condițiile în care învățămîntul obligatoriu este prelungit la 8—9—10 ani acesta preia sarcina realizării unei largi și temeinice baze de cultură generală și a orientării profesionale, pe care să se poată sprijini învățămîntul secundar cu durata restrînsă la 2—4 ani, unde se face specializarea propriu-zisă.

Dubla sarcină a școlii secundare — de a pregăti pentru exercitarea unei profesiuni cu calificare medie și pentru continuarea studiilor în învățămîntul superior — impune reorganizarea conținutului învățămîntului în așa fel, încît să se realizeze o proporție judicioasă între pregătirea de cultură generală și cea de specialitate.

Se constată *tendința comună tuturor* sistemelor de învățămînt de a accentua pregătirea de cultură generală în toate tipurile de școli secundare, în vederea optimizării condițiilor pentru asimilarea, la un nivel științific superior, a cunoștințelor de specialitate și a facilitării procesului de recalificare și reprofilare pe care le impune modernizarea și diversificarea producției.

Realizarea judicioasă a raportului dintre disciplinele de cultură generală și cele de specialitate se reflectă, de exemplu, în planul de învățămînt al „institutelor profesionale" (școli de nivel secundar) din Italia, în care pentru disciplinele de cultură generală se rezervă pînă la 23 de ore din totalul celor 40 de ore săptămînale. „Școlile medii profesionale" din R. S. Cehoslovacă, „școlile secundare polivalente" din Japonia, „gimnaziile terminale" din R. S. F. Iugoslavia ș.a. dau absolvenților nu numai o calificare de nivel mediu, ci și diploma de bacalaureat care le conferă toate drepturile de a candida la învățămîntul superior.

În cadrul școlii cu profil de cultură generală există preocuparea de a se stabili un echilibru între grupele de discipline. În acest sens, în școala medie de cultură generală din R. S. Cehoslovacă se acordă o proporție de 42,6% disciplinelor umaniste, de 35,1% științelor naturii și matematicii, de 22,3% celorlalte grupe de discipline (în afară de practica în producție); în școala medie pre-

lungită din R. D. Germană, proporția este de 50,0% discipline umaniste, 32,2% științele naturii și matematica, 17,8% celelalte discipline, iar în școala medie din U.R.S.S. proporția este de 31,2% discipline umaniste, 31,8% științele naturii și matematică, 37% celelalte discipline [3].

În ceea ce privește stabilirea conținutului învățămîntului pentru diversele secții create în interiorul tipurilor de școli, se remarcă două tendințe. În majoritatea țărilor, secțiile sînt deschise pentru toate profilurile de învățămînt superior. În unele țări, ca de pildă în Franța, Italia ș. a., secțiile au perspective restrînse, asigurînd accesul numai în școli superioare de același profil.

Majoritatea pedagogilor consideră însă că absolvenții oricărei secții trebuie să posede o pregătire suficientă, inclusiv la disciplinele care nu o definesc, pentru a se putea înscrie în orice instituție de învățămînt superior.

Reformele întreprinse pe plan mondial la nivelul școlii secundare vizează o sferă mult mai largă de probleme decît cele de care ne-am ocupat. Cu toate deosebirile existente în ceea ce privește soluționarea practică, concretă, a diverselor aspecte de structură și de conținut, efortul unanim al politicii școlare duse de toate statele este polarizat în jurul perfecționării acestei trepte de învățămînt — ca de altfel a întregului sistem de învățămînt — pentru a-l face cît mai corespunzător exigențelor noi ale vieții sociale.

*OLGA OPREA,*
*VALENTINA FILIPESCU*

---

[3] După Rudolf Wiessner, Helmut Brauer, Willy Mann, din articolul *Das Bildungswesen der zweiten Stufe in einigen sozialistischen Ländern*, „Vergleichende Pädagogik", Berlin, 1964, nr. 10. Referat în „Revija skolstva i prosvetna dokumentacija", 1965, nr. 3—4, p. 209.

## Studii de didactică experimentală *

În cadrul preocupărilor privind studierea și descoperirea posibilităților de aplicare a instruirii programate în școala generală se înscriu și cercetările efectuate de Institutul de științe pedagogice ale căror rezultate au fost publicate în lucrarea intitulată **Studii de didactică experimentală.**

Cu excepția unui articol care face obiectul unei cercetări teoretice **(cu privire la necesitatea reconsiderării principiilor didactice)**, celelalte 10 materiale prezintă rezultatele unor studii și cercetări practice experimentale.

Locul cel mai important în lucrare îl ocupă articolele privind modernizarea învățămîntului pe baza folosirii metodei instruirii programate (7 articole).

În general, materialele ne prezintă deschiderea drumului în cercetările privind folosirea instruirii programate în *școala noastră generală*, începuturi care pun pe cititor în contact cu problemele ce se frămîntă în acest domeniu. Cercetarea teoretică referitoare la **necesitatea reconsiderării principiilor didacticii,** constituie o contribuție la dezvoltarea didacticii științifice. Pornind de la constatarea, că „nu există suficientă claritate în legătură cu modul cum ele (principiile didactice — n. n.) trebuie să fie înțelese și aplicate, îndeosebi în ceea ce privește evoluția lor continuă", autorul își propune și reușește ca „prin schițarea evoluției istorice a acestora să pună în evidență ideea că ele nu sînt imuabile și că astăzi mai mult decît oricînd ele își schimbă conținutul" (p. 341).

Problemele modernizării procesului de învățămînt în ceea ce privește conținutul au fost studiate mai ales în predarea matematicii în școala generală.

Autorii studiului propun o programă de matematică pentru clasele I—VIII, pornind de la ideea că încă din clasele mici trebuie create posibilitățile de a forma unele noțiuni care să ușureze studiul ulterior al matematicilor superioare. Programa îmbină într-un sistem unitar elemente de aritmetică, algebră, geometrie, trigonometrie și astronomie.

După ce se fundamentează teoretic procesul rezolvării problemelor, în articolul **Rezolvarea problemelor de către școlarul mic,** se analizează dificultățile pe care acesta le întîmpină.

Materialele privind modernizarea învățămîntului în ceea ce privește metoda instruirii programate sînt orientate printr-un articol central, intitulat **Pedagogia cibernetică și instruirea programată,** care elucidează într-un limbaj accesibil această problemă. Autorul ne informează cum se pune pe plan mondial problema instruirii programate și discuțiile

---

* *Studii de didactică experimentală*, Editura didactică și pedagogică, București, 1965.

ce se poartă în legătură cu această problemă, luînd poziție critică față de unele denaturări. Se definesc în mod clar noțiunile de cibernetică, pedagogie cibernetică, instruire programată, teoria informației, a probabilităților, a algoritmilor, ajungîndu-se chiar la o tratare didactică. Cu multă competență, autorul interpretează de pe pozițiile filozofiei marxist-leniniste problema raportului dintre mașină și gîndire. El combate teza greșită că introducerea mașinilor de învățat ar duce la înlocuirea profesorului și conchide că „profesorul va trebui să rămînă și va trebui să fie atît de pregătit, încît să poată alcătui programe pentru mașini, după care elevii să poată învăța" (p. 120).

Prin prezentarea principiilor învățămîntului programat și a deosebirilor dintre vechea programare și cea cibernetică, autorul pune pe cititori în curent cu noțiunea de programare cibernetică, cu principiile și limitele folosirii ei. Aceste chestiuni devin cu atît mai clare atunci cînd autorul prezintă programele de gramatica limbii române și de botanică, unde se arată că în alcătuirea secvențelor s-a urmărit nu numai înțelegerea și consolidarea prin repetare a cunoștințelor, ci și dezvoltarea capacităților de analiză și sinteză, prin comparații și analogii, prin diferențieri și grupări de elemente după asemănările și deosebirile lor, precum și formarea și dezvoltarea gîndirii creatoare, prin punerea elevului în situații problematice și îndrumarea spre soluții pentru găsirea cărora sînt necesare eforturi proprii de gîndire. Se ajunge la concluzia că instruirea programată nu poate fi folosită ca unică metodă în școala de cultură generală, pentru că nu tot ce trebuie învățat se poate programa. Sînt o serie de obiecte de învățămînt care pretind formarea unor deprinderi de muncă practică, deplasări pe teren, activități în laborator etc. Folosirea exclusivă a instruirii programate ar accentua verbalismul. De aceea, metoda instruirii programate nu poate fi o metodă exclusivă la nici un obiect de învățămînt, mai ales în școala de cultură generală.

În concluzii, se arată succesele obținute și problemele ce se pun în fața cercetării în continuare: îmbinarea metodelor tradiționale cu instruirea programată, în raport cu specificul obiectului, individualizarea procesului de învățare, tehnica alcătuirii secvențelor și a problemelor cu răspunsurile lor la capitole întregi din gramatică, valoarea instruirii programate în care însăși însușirea — ca proces complet — este programată, adică realizarea și transmiterea unor algoritmi privind formarea unor operații intelectuale, folosirea metodei instruirii programate fără mașini etc. Demnă de reținut este sarcina elaborării unor programe de învățămînt care să țină seama de principiile instruirii programate.

Considerăm că cercetătorii ar trebui să mai rețină în atenție și alte aspecte care necesită a fi studiate. Ne referim, de pildă, la limitele instruirii programate. Însuși autorul arată că „fragmentarea dificultăților, mobilizarea capacităților intelectuale pentru atingerea unor scopuri imediate limitează formarea unei motivații superioare" (p. 142). Elevul nu face greșeli pentru că nu are ocazia să reflecteze, să gîndească el însuși asupra întregului, ci avansează fără să aibă imaginea conturată a scopului. Datorită acestei fragmentări a dificultăților în secvențe, care dau elevului posibilitatea de a face „pași" mărunți și foarte apropiați, deși el efectuează o activitate proprie, însă nefiind obligat să reflecteze, să gîndească asupra unui ansamblu de condiții, această activitate riscă să devină aproape mecanică.

Este adevărat că folosirea învățămîntului programat poate duce, așa cum

menționează autorul în concluzii, la mărirea volumului de cunoștințe însușite într-o unitate de timp, la temeinicia lor și la mobilitatea operării cu ele. Datorită însă tendinței de mecanizare pe care o oferă metoda instruirii programate, considerăm că ar merita cercetat cu atenție și aspectul profunzimii procesului de asimilare a cunoștințelor, al gradului de participare conștientă a elevului la procesul învățării, acesta avînd după cum se știe un pronunțat efect educativ (dezvoltarea gîndirii, a spiritului critic etc.). O atenție sporită ar trebui acordată în studierea acestei probleme — mai ales la elevii de vîrstă școlară mică — nu atît posibilității de însușire a unui volum mai mare de cunoștințe și a ritmului în care se realizează aceasta, ci — mai ales în ceea ce privește aspectul formativ al proceselor de cunoaștere, formării unor operații intelectuale, formării priceperilor și deprinderilor respective.

O altă problemă ce se cere studiată cu multă atenție, este aceea privind individualizarea procesului de învățămînt. În articol se arată că instruirea programată adaptează procesul de învățămînt la ritmul personal al elevului și că „tocmai diferențele de ritm pe care le putem înregistra, în mod riguros, numai în condițiile instruirii programate ne vor ajuta la o judicioasă și reală grupare a elevilor în colective care studiază în același ritm" (p. 155).

Mai întîi, nu este clar la ce fel de colective se referă autorul, întrucît se declară în dezacord cu părerea de a se alcătui clase pe baza criteriului — elevi cu un nivel egal de dezvoltare intelectuală. Oare aceste diferențe de ritm sînt și rămîn pentru totdeauna aceleași, neschimbate? Cînd încearcă să analizeze cauzele diferențelor de ritm în procesul învățării, autorul arată că ele sînt multiple: nivelul de dezvoltare a capacităților intelectuale, experiența anterioară, nivelul motivației învățării etc. „În orice caz — spune autorul — nu putem trage concluzia că diferențele înregistrate sînt determinate exclusiv de gradul de dezvoltare a inteligenței sau exclusiv de motivație. Intervin desigur mai mulți factori" (p. 153).

Dacă ritmul învățării nu este nici înnăscut și nici nu rămîne stabil, dacă la copiii de vîrstă școlară acest ritm se formează și se modifică, atunci considerăm că nu se poate pune problema alcătuirii unor colective de elevi care studiază în același ritm, ci problema unei mai precise și mai fine adaptări a procesului de învățămînt la particularitățile individuale ale elevilor.

Urmează o suită de articole în care se prezintă **rezultatele cercetărilor privind posibilitățile de aplicare a instruirii programate la limba română — în predarea sintaxei propoziției la clasa I —, la predarea limbii engleze, a limbii ruse, a chimiei, organizarea unor cunoștințe de botanică și studiul metodelor de predare în vederea învățării programate.** Sînt încercări ale unor cercetători care au căutat răspuns la o serie de probleme, în scopul direcționării cercetării în viitor pe problemele cele mai actuale și de mare stringență practică.

În ceea ce privește stilul și valoarea cercetărilor, se poate spune că, în general, articolele din această lucrare prezintă, pe un ton modest, rezultatele unor cercetări efectuate pe un teren nedefrișat în țara noastră. De aceea, cercetătorii, fiind conștienți de faptul că munca de cercetare în acest domeniu constituie un început, denumesc cu modestie ceea ce au efectuat „o încercare de a circumscrie cele două probleme fundamentale ale oricărui proces de învățămînt" sau „un sondaj asupra posibilităților de aplicare a instruirii programate"(p. 158).

În unele articole însă, fără a fi vorba de cercetări care să fi ajuns la ultimul

cuvînt, se pun probleme îndrăznețe și se trag concluzii categorice. În legătură cu aceasta trebuie să reținem o indicație prețioasă: „Avem, se înțelege, greutăți în realizarea acestei revoluții în didactică. Trebuie mai întîi să învingem scepticismul care-și dă aere de înțelepciune, ca și entuziasmul care nu vede că sîntem abia la început și că afirmațiile pripite compromit" (S t a n c i u S t o i a n, **Didactica — domeniu de creație**, „Gazeta învățămîntului" nr. 842 din 18 martie 1966).

Problema modernizării învățămîntului matematicii face de mai mult timp obiectul unor discuții ce se poartă între specialiști pe plan mondial. Necesitatea modernizării învățămîntului matematic s-a impus tot mai categoric. Problema ce se pune este cum să se realizeze această modernizare în raport cu condițiile școlii noastre. Autorii articolului **Unele rezultate ale cercetărilor în legătură cu modernizarea învățămîntului matematic în școala generală**, pornesc în mod just de la ipoteza că întreaga programă de matematică trebuie reorganizată astfel, încît încă din clasele mici să se pregătească terenul pentru ușurarea studiului ulterior al matematicilor superioare. În acest scop, programa propusă cuprinde „un sistem unitar de cunoștințe rezultat din îmbinarea rațională a unor elemente de aritmetică, algebră, geometrie, trigonometrie și astronomie". Această îmbinare însă este discutabilă. Bineînțeles că își vor spune cuvîntul matematicienii. Din capul locului este clar însă și pentru nespecialiști în acest domeniu că fiecare disciplină își are specificul ei. Dacă există o apropiere între aritmetică și algebră, noțiunile acestor două discipline putînd fi prezentate simultan, apoi geometria are cu totul alte baze și solicită un mod specific de învățare.

În general, sîntem de acord că predarea aritmeticii trebuie să se facă din clasa I pe baza teoriei mulțimilor. Dar una este să-i asiguri elevului înțelegerea noțiunilor aritmetice în spiritul teoriei mulțimilor, să-l pui în situația de a sesiza mulțimile echivalente sau mulțimile de aceeași putere pentru a înțelege noțiunea abstractă de număr și alta este să-i predai noțiuni de teoria mulțimilor. Este clar că în urma „instructajului" primit elevul reușește să înlocuiască reprezentarea grafică a mulțimilor cu litere, dar trebuie să ne întrebăm ce înțelege el prin aceste litere. Nu este vorba de a-l învăța numai tehnica substituirii numerelor sau a reprezentării grafice a mulțimilor cu litere. Ceea ce învață trebuie să înțeleagă. Din acest punct de vedere ni se pare că cercetarea s-a avîntat prea departe și a tras concluzii pripite.

Se pornește de la ipoteza că posibilitățile de abstractizare ale elevilor — chiar și a celor din clasa I — sînt mai mari decît solicitarea gîndirii lor, că deci ei pot mai mult decît li se cere în prezent. Este o ipoteză optimistă, care corespunde realității zilelor noastre, dar nu trebuie să ajungem la exagerări în sensul de a considera pe copilul de clasa I cu o gîndire formată, dezvoltată.

În general, modul de organizare a experimentelor în cazul acestei cercetări, ca și în cazul altora la care ne vom referi, este discutabil și de aceea concluziile nu sînt întotdeauna convingătoare.

a) În unele cazuri se pornește de la ipoteze care nu constituie probleme necunoscute și de aceea se ajunge la „descoperirea" unor adevăruri de mult descoperite. De exemplu, este un lucru cunoscut că în limbajul matematic însemnarea cu litere este mai abstractă decît cea cu numere, de aceea algebra — după sistemul tradițional — nu se poate învăța decît după studiul aritmeticii.

Autorii materialului au organizat un experiment în care, procedînd în mod

necorespunzător gradului de abstractizare, au cerut elevilor să opereze mai întîi cu reprezentarea grafică a mulțimilor, apoi cu litere și apoi cu numere.

În proba de control pe care au dat-o, s-a constatat că la scădere și împărțire 59% din elevi au exprimat corect operația prin litere și 100% prin numere, de unde s-a ajuns la concluzia că „această ierarhizare ne face să credem că ordinea predării ar fi următoarea: a) operații cu mulțimi; b) operații cu numere; c) operații cu litere" (p. 74). Această concluzie nu aduce nimic nou. La fel se procedează și în unele cercetări privind folosirea metodei instruirii programate.

Considerăm ca un adevăr incontestabil că instruirea programată se poate folosi la diferite clase și obiecte de învățămînt. Cercetările trebuie să descopere cum, în ce mod. Concluziile ce se desprind din articolele publicate în lucrarea pe care o analizăm sînt încă sărace din acest punct de vedere, adică reprezintă un stadiu de început. Cele mai multe se referă la ritmul mai rapid de învățare ce se asigură prin metoda instruirii programate.

b) În unele cazuri, experimentele nu sînt decît niște probe de constatare a unor situații (aprecieri asupra a două pahare de aceeași greutate, unul cu nisip și altul cu rumeguș, asupra a două cutii de 1 kg. una cu sare, cealaltă cu puf etc.). Uneori, se pornește de la experiențele făcute de J. Piaget, în unele cazuri făcîndu-se o verificare a unora din aceste experiențe, în altele urmărind după modelul lor alte aspecte. Sînt cazuri în care nu se face analiza și explicația datelor care se obțin în urma probelor respective, ci doar „citirea" statisticilor într-un limbaj relativ „semnalăm faptul că...", „este adevărat că", „consemnăm în primul rînd" (pag. 38, 40, 42, 43). Astfel, autorii ajung la unele concluzii discutabile pe baza datelor unei singure probe.

În cercetările privind modernizarea învățămîntului matematic se trag concluzii de mare rezonanță:

„În ansamblu, datele centralizate au dovedit că posibilitățile elevilor de înțelegere, de aplicare a cunoștințelor însușite și de generalizare și abstractizare pot fi apreciate ca bune și foarte bune la ambele școli experimentale"... „În concluzie se poate afirma că elevii au dovedit mari posibilități de înțelegere la cele 11 probleme prevăzute în cele două probe de control" p. 69.

Cercetările s-au făcut la două școli experimentale, pe un număr mic de subiecți (între 58—69), însă rezultatele la cele 11 probleme se apreciază global și se trag concluzii. De exemplu, în tabel, rubrica „înțelegerea" cu subdiviziunile „note generale", „note particulare" nu se referă la o anumită întrebare din cadrul probei I, ci la toate cele 6 probleme date în cadrul acestei probe. Prin urmare, este vorba de o medie a înțelegerii realizate la cele 6 probleme. Considerăm că înseși problemele ar fi trebuit formulate astfel, încît să cerceteze cu precădere înțelegerea, sau un alt aspect. În felul în care s-a efectuat cercetarea, rezultatele nu sînt concludente, nici convingătoare.

În general, nu știm cît de concludente pot fi rezultatele unor cercetări efectuate pe un număr mic de subiecți (28 la clasa experimentală, 29 la clasa de control, la limba română: cîte 20 la fiecare clasă, la limba rusă).

Cercetînd problemele modernizării învățămîntului matematic pe 58—69 de elevi, autorii trag concluzii care ar trebui să fie valabile pentru masa de 389 352 elevi cuprinși în acest an școlar în clasa I în școlile din țara noastră. Cercetarea s-a efectuat pe 0,016% din aceștia.

c) În unele cazuri, în analiza rezultatelor se neglijează anumite date care ar incomoda concluzia la care vrea să ajungă autorul. De exemplu, în analiza rezultatelor obținute după primele 4 lecții (**Posibilități de instruire programată la limba română în clasa I**), autorul nu ia în considerație rezultatele așa cum apar ele la rubrica „Texte cu toate secvențele rezolvate" (p. 170), și nu analizează procentele respective obținute pe lecții (lecția I 53%, a II-a 36%, a III-a 43%, a IV-a 57%) pentru că, probabil, nu-l satisfac aceste procente. El conchide, făcînd o apreciere globală: „Tabelul arată că, fără excepție, la toate lecțiile cel puțin 75% din numărul elevilor clasei a atins nivelul de rezolvare maxim, soluționînd sarcinile fără greșeală sau cu una pînă la trei greșeli" (în tabel 1—5).

La cel de-al doilea ciclu de patru lecții (p. 172), unde procentele privind rezolvarea fără greșeli sînt și mai mici (lecția a V-a 31%, a VI-a 30%, a VII-a 38%, a VIII-a 17%), autorul spune: „Considerînd cel puțin bune — dacă nu chiar foarte bune — și lucrările cu 1—5 greșeli, rezultă că 80% dintre elevi, în medie, au făcut față fără dificultăți mari sarcinilor din textele programate".

E suficient să precizăm că în tabel, la lecția a VIII-a, figurează 17% fără greșeli și 52% cu 1—5 greșeli, ca să înțelegem că procentul general nu este corespunzător. Nu se poate considera că greșelile în număr de 1—5 sînt mai puțin importante decît cele care depășesc acest număr și că pot fi neglijate, sau — dacă este așa — atunci ele nu trebuie să constituie o rubrică specială în tabel. Ne întrebăm după ce criterii s-au stabilit aceste limite numerice de greșeli (1—5; 6—10; 11—20; peste 20) și dacă este vorba de criterii științifice?

În alte cazuri, se neglijează din analiză aspecte esențiale ale problemei. Astfel, în urma prezentării datelor privind proba a IV-a de control, care urmărea să constate nivelul însușirii cunoștințelor referitoare la adunarea și scăderea cu numere pînă la 100 în articolul **Cercetări privind modernizarea învățămîntului matematic** se trage concluzia că „în general operația de adunare și scădere cu numere pînă la 100 este bine înțeleasă și reținută de majoritatea elevilor", deși la una din clase procentele sînt foarte mici (însușirea corectă a scăderii 69%, alegerea operației la scădere 22%, iar rezolvarea problemei cu mai multe variante 19%). Se mai adaugă însă un „amănunt" important, și anume că „motivarea scrisă, adică arătarea pe larg a desfășurării judecății pînă la obținerea rezultatului final, este nesigură și mai greu de reținut și aplicat, procentele coborînd pînă la 29%" (p. 76). Or, tocmai această motivare probează însușirea conștientă a operațiilor respective și în acest caz concluzia privind însușirea corectă și „bine înțeleasă" a operațiilor de adunare și scădere cu numere pînă la 100 este infirmată.

Asupra limbajului folosit în lucrările amintite putem spune că în general este accesibil, în unele cazuri chiar și unui nespecialist. Sînt unele articole care tratează probleme de strictă specialitate, în care folosirea termenilor consacrați este obligatorie (de exemplu, articolul **Pedagogia cibernetică și instruirea programată**). Autorul reușește să folosească un limbaj foarte accesibil și să dea problemei o tratare didactică, astfel încît — la un nivel științific înalt — prezintă un material de inițiere în problema instruirii programate. În schimb, sînt unele articole care tratează probleme relativ cunoscute într-un limbaj atît de „academic", încît chiar un specialist e nevoit să se oprească în fața unor fraze, să le recitească și apoi să înțeleagă că sub această frazeologie învolburată se ascund adevăruri elementare. (Vezi articolul **Cercetări asupra formelor ele-**

**mentare de cunoaștere geometrică, fizică și biologică).** De altfel, întreg acest articol folosește un asemenea stil, încît, citindu-l, te întrebi cui se adresează, dacă și specialiștii fac eforturi pentru a-i înțelege limbajul.

Considerăm că ar trebui mai multă grijă în folosirea noțiunilor, mai ales cînd este vorba de noțiuni consacrate. În lucrare întîlnim termenul de „principii metodice" (p. 346, 348) care ar putea să deruteze. De asemenea, se vorbește despre „școlarul mic, mijlociu și mare" în loc de „copilul de vîrstă școlară mică, mijlocie și mare". Formularea „cunoașterea geometrică, fizică și biologică" este de asemenea discutabilă. Cunoașterea nu poate fi nici geometrică, nici biologică și nici fizică. E vorba de cunoașterea fenomenelor din domeniile respective, despre formarea noțiunilor corespunzătoare.

În general, lucrarea **Studii de didactică experimentală** prezintă cercetări care înseamnă un început promițător în studierea problemelor privind modernizarea învățămîntului. Ea este utilă prin punerea la curent a cititorului cu aceste probleme. Se impun însă mai multă rigurozitate și profunzime în organizarea și desfășurarea experimentelor, pentru a întări probitatea științifică a concluziilor, pentru a le face mai convingătoare.

*NICOLAE OPRESCU*

# O lucrare de interes general: „Activitatea U.T.C. în școală" *

Nu de mult și-a făcut apariția în Editura politică o lucrare pedagogică — elaborată de un colectiv al Institutului de științe pedagogice — care stîrnește un interes deosebit atît printre cadrele didactice, cît și printre cercetători. Tratînd probleme pedagogice ale activității organizațiilor U.T.C. din școli, lucrarea — prin tema și conținutul ei bogat, însoțit de o interpretare pedagogică corespunzătoare — vine să pună temelii unei acțiuni ce se cere a fi continuată, anume aceea de a umple un „gol" în literatura noastră pedagogică.

Lucrarea *Activitatea U.T.C. în școală* își propune și realizează o dezbatere interesantă și o interpretare teoretică a unui material faptic bogat privind următoarele probleme principale:

I. Locul și rolul organizației U.T.C. în educarea moral-cetățenească a elevilor.

II. Cerințe pedagogice ale activității politice-educative a organizației U.T.C.

III. Metodica activităților educative specifice organizațiilor U.T.C.

Precizarea locului și rolului organizației U.T.C. în educarea moral-cetățenească a elevilor se dovedește a fi întru totul necesară pentru înțelegerea justă, principială a poziției sale în școală și a contribuției pe care o aduce alături de ceilalți factori educativi la înfăptuirea educației comuniste multilaterale. Punerea acestei probleme prilejuiește precizarea unor principii fundamentale în organizarea și desfășurarea activității U. T. C. în școală, precum și a sarcinilor sale principale. Organizația U.T.C. din școală are drept principală sarcină educația ideologică-politică a elevilor. Formarea și dezvoltarea trăsăturilor moral-politice ale omului nou este specifică și esențială pentru organizațiile de U.T.C. (p. 16). O astfel de sarcină face ca în primul plan al muncii U.T.C. în școală să se afle informarea

* P. Bărbulescu, A. Cazacu, A. Vasilescu: *Activitatea U.T.C. în școală*, Editura politică, București, 1966, 141 pagini.

politică a elevilor asupra hotărîrilor partidului, explicarea convingătoare a liniei sale politice, a poziției sale profund patriotice, dezbaterea și explicarea principalelor probleme ale contemporaneității etc. De această sarcină fundamentală este legată și cea a mobilizării elevilor la învățătură, a formării și educării unei atitudini conștiente și pline de răspundere față de îndeplinirea obligațiilor școlare. Prin întregul complex al acțiunilor politice — după cum arată pe bună dreptate autorii — organizațiile U.T.C. ajută cadrele didactice la ridicarea continuă a nivelului la învățătură al elevilor, la educarea comunistă a acestora în procesul de învățămînt, stimulează interesul elevilor pentru problemele științifice, aducînd o contribuție valoroasă la educarea politică și la lărgirea orizontului lor cultural. Ele creează un puternic curent de opinie împotriva elevilor care nu-și fac datoria, învață superficial, de mîntuială, sau sînt indisciplinați.

Astfel, organizația U.T.C. își aduce contribuția la ridicarea nivelului de pregătire a elevilor într-un mod specific, ca organizație politică ce pune în centrul muncii sale cu elevii educația ideologico-politică, contribuind la formarea și consolidarea sensului profund patriotic al învățăturii în conștiința elevilor; la educarea și dezvoltarea simțului de răspundere și a capacității de a lua atitudine; la formarea profilului moral politic al elevilor.

O altă contribuție însemnată a organizației U.T.C. la realizarea muncii educative, realizată mai cu seamă prin intermediul organizării și desfășurării unei intense vieți de organizație este educarea și sudarea colectivului de elevi, atît cel al clasei, cît și cel al școlii. Organizația U.T.C. sprijină prin întregul sistem de activități munca educativă desfășurată de diriginții claselor și de conducerea școlii, reprezentînd totodată nucleul colectivului de elevi, activul său. Mai mult decît atît, din lucrare se desprinde ideea că organizația U.T.C., constituind partea cea mai activă și mai înaintată a colectivului de elevi, reprezintă sprijinul cel mai însemnat al personalului didactic în procesul de formare a colectivului de elevi și de educație a acestuia. Totodată, prin specificul activității sale, organizația U.T.C. contribuie nu numai la însușirea de către elevi a principiilor moralei comuniste, ci și la formarea unor obișnuințe și deprinderi de comportare. În cadrul organizației U.T.C. elevii învață să trăiască și să acționeze în colectiv, deoarece trăsătura caracteristică a activității în această organizație este tocmai munca colectivă. Viața de organizație, alegerea organelor de conducere proprii, adunările generale și tradițiile organizației duc la închegarea colectivului, la dezvoltarea opiniei sale, la întărirea disciplinei, la formarea convingerilor și deprinderilor de muncă, de comportare ș.a.m.d. Prin aceasta organizația U.T.C. aduce o contribuție substanțială la dezvoltarea muncii de educație comunistă desfășurată de școală. Este subliniată necesitatea armonizării muncii de educație desfășurate de școală și de către U.T.C., deoarece „... prin transfer, calitățile formate elevului în procesul de învățămînt se vor manifesta și în comportarea lui în cadrul organizației ca utecist. Reciproc, participarea permanentă a utecistului la munca politică se va reflecta și în atitudinea sa ca elev, în intensificarea participării sale la întreaga viață a colectivului din care face parte (implicit pe linia de a obține cît mai bune rezultate la învățătură), în creșterea combativității și a spiritului său de inițiativă..." (p. 58—59). Iată de ce activul (nucleul) colectivului de elevi nu poate fi în școala noastră decît cel al organizației U.T.C. și de ce munca U.T.C. se include organic procesului

instructiv-educativ organizat sub îndrumarea și conducerea școlii. Aceste teze constituie o aplicare creatoare la domeniul ce ne preocupă a ideilor prevăzute în documentele Congresului al IX-lea al P.C.R. cu privire la creșterea importanței formelor obștești de înrîurire educativă și cu privire la rolul școlii în educarea tinerei generații.

Judicioasa utilizare a timpului liber *ca mijloc de recreere și de culturalizare*, de dezvoltare a aptitudinilor și de satisfacere a cerințelor spirituale multiple ale elevilor constituie un alt important domeniu de activitate pentru organizația U.T.C. din școli. În multiplele posibilități pe care le au organizațiile U.T.C. de a desfășura cu elevii activități vii, interesante, atractive rezidă capacitatea lor de a satisface cerințe și preocupări dintre cele mai diverse. Cultivarea sistematică a aptitudinilor și talentelor, posibilitățile pe care le oferă organizația U.T.C. elevilor de a se manifesta creator duc, treptat, la stimularea pasiunii pentru artă, literatură, știință (p. 15).

Din prezentarea și din analiza conținutului activității organizației U.T.C. în școală se desprind și principiile, trăsăturile caracteristice ale acesteia: caracterul precumpănitor politic al activității de U.T.C., caracterul sistematic și continuu al muncii educativ-politice, respectarea particularităților de vîrstă asigurînd caracterul viu, tineresc, atractiv și mobilizator al activității ș.a.

Capitolul al II-lea dedicat problemei *Cerințe pedagogice ale activității politico-educative a organizației U.T.C.* prezintă un interes deosebit atît pentru cadrele didactice, cît și pentru activul U.T.C. Care sînt, după părerea autorilor, principalele condiții pedagogice a căror satisfacere este menită să determine ridicarea nivelului muncii politico-educative a organizației U.T.C. din școli? În lucrare se arată că:

a) eficiența muncii de organizație din școală este asigurată de conținutul muncii politico-educative;

b) este necesară și posibilă alegerea judicioasă a formelor și metodelor de activitate, potrivit conținutului și sarcinilor urmărite, avînd deosebită valoare educativă munca obștească, formele de stimulare a perspectivelor și tendinței elevilor de a trăi viața la nivelul cerințelor *societății noastre*, de a desfășura activitate științifică, culturală, artistică ș.a.

De asemenea, sînt necesare:

c) cunoașterea și luarea în considerare a particularităților de vîrstă ale elevilor și organizarea unei munci diferențiate potrivit cercului de interese ale elevilor;

d) asigurarea atractivității, caracterului tineresc, ritmului viu al activității;

e) planificarea judicioasă a activității, care să ducă la stimularea inițiativei elevilor și a spiritului lor creator, îmbinată cu organizarea, disciplina în muncă și în viața de organizație.

Lucrarea face pe baza acestor considerații o utilă analiză a raportului dintre conținut și formă în activitatea de U.T.C., concluzionînd în mod just că „fiecare formă de activitate să aibă locul bine precizat în sistemul muncii educative, să asigure o cuprindere multilaterală și judicioasă a tuturor laturilor ei" (p. 33).

Prezentarea în detaliu a acestor cerințe, însoțită de analiza criteriilor și modalităților optime de întocmire a planurilor de activitate ale organizației U.T.C., fac capitolul menționat de o utilitate evidentă pentru diriginți, cadre didactice și pentru toți cei preocupați de astfel de probleme.

Ceea ce ridică valoarea teoretic-pedagogică a lucrării este și analiza unor probleme ca pregătirea psihologică a elevilor pentru *desfășurarea* activităților de organizație. Asigurarea premiselor psihologice ale participării active a

uteciștilor la viața de organizație și la îndeplinirea sarcinilor ce le revin în această calitate constituie o condiție importantă a reușitei muncii U.T.C. Ea reprezintă o problemă de activitate ce necesită încă dezbateri și schimburi de opinii.

Sînt de asemenea prezentate probleme privind munca cu activul de U.T.C., privind alegerea, formarea și instruirea acestuia, folosirea activului în munca de conducere a organizației U.T.C. și de educare comunistă a elevilor, de formare a opiniei publice. O idee amintită în lucrare — și anume aceea că elevii, deși activi, au nevoie de o permanentă îndrumare și de sprijinul competent al cadrelor didactice — ar fi necesitat însă o dezvoltare mai amplă. Lucrarea, deși prezintă numeroase aspecte concrete referitoare la munca activului de U.T.C., nu clarifică totuși teoretic mai amplu unele aspecte, cum ar fi cel a sarcinilor cadrelor didactice privind munca cu acest activ, rolul și locul activului U.T.C. în colectivul de elevi al clasei (și poziția dirigintelui față de acesta) și cel al școlii, felul în care contribuie activul la integrarea colectivului „primar" — de clasă în colectivul general al școlii, modul în care se poate sprijini directorul școlii pe activul U.T.C. ș.a.

Una dintre cerințele principale evidențiate în mod just de lucrare este aceea potrivit căreia *calitatea și eficiența muncii politico-educative nu constau atît în numărul de acțiuni, ci în modul cum acestea se organizează, cum fac să pătrundă un anumit conținut de idei în conștiința elevilor.*

În privința metodicii desfășurării muncii politico-educative se fac unele recomandări a căror aplicare practică poate contribui mult la îmbunătățirea conținutului acesteia:

— orientarea activităților politico-educative în așa fel încît, prin conținutul lor, să contribuie într-o măsură din ce în ce mai mare la îmbogățirea vieții spirituale a elevilor, la formarea unei personalități multilateral dezvoltate;

— folosirea unor metode și procedee variate în desfășurarea activităților, în vederea stimulării participării active a elevilor;

— adecvarea activităților politico-educative specificului și particularităților fiecărui colectiv de elevi;

— organizarea de activități care să satisfacă interesele diverse de cunoaștere ale elevilor dintr-un colectiv, în vederea descoperirii și cultivării talentelor;

— coordonarea, pe baza unor obiective comune, a eforturilor școlii și organizației U.T.C. în vederea sporirii eficienței activităților politico-educative (cu grija deosebită, adăugam noi, de a evita paralelismul sau suprapunerea între activitățile școlii și ale organizației U.T.C., deoarece în acest domeniu, al muncii de educație politică, repetiția în loc să ducă la perfecționare face să scadă interesul și eficiența. Această observație impune, de pildă, unele modificări la anumite clase privind forma de desfășurare a învățămîntului politic U.T.C., astfel încît conținutul său să difere de cel al obiectelor de învățămînt, să nu reia, ci să completeze problemele dezbătute în cadrul acestora, să aibă un caracter diferit și oarecum inedit);

— sprijinirea elevilor în formarea și consolidarea priceperilor și deprinderilor de muncă intelectuală, artistică, sportivă, organizatorică;

— urmărirea ca, în ansamblul său, activitatea politico-educativă să reprezinte un exercițiu continuu, care să ajute la constituirea experienței de viață a elevilor, să-i pregătească pentru munca obștească pe care o vor desfășura într-un domeniu sau altul de activitate;

— crearea cadrului potrivit de folosire în mod util, plăcut și recreativ a timpului liber de care dispun elevii.

Aspectele prezentate sînt suficiente pentru a invita la studierea acestei lucrări cadrele didactice și îndeosebi pe diriginți, deoarece prin informare și prin cunoașterea temeinică a problemelor pedagogice ale muncii organizației U.T.C. se pot crea condiții optime desfășurării procesului vast și complex al muncii instructiv-educative în școală.

*Lector univ. VIRGIL RADULIAN*
*Institutul pedagogic de 3 ani — Bacău*

## O monografie despre Ion Pop Reteganul*

În cadrul uriașei activități de valorificare a bogatului tezaur de tradiții progresiste, de reliefare a luptei poporului nostru pentru unitatea națională, pentru independență, cultură și progres, se înscrie și prezenta monografie, în care se înfățișează aportul unuia dintre dascălii transilvăneni, participanți de seamă la această luptă.

Lucrarea lui Ion Apostol Popescu este un elogiu binemeritat adus activității pline de devotament și pasiune a lui Ion Pop Reteganul (1853—1905), învățător talentat și instruit, pasionat folclorist, harnic ziarist și scriitor. Ea constituie o evocare a figurii Reteganului realizată cu talent scriitoricesc și bazată pe o bogată documentație. Lucrarea se adresează atît iubitorilor de literatură și folclor, cît și cercetătorilor trecutului cultural al poporului nostru.

Viața lui Ion Pop Reteganul — o viață demnă, echilibrată și înțeleaptă, ca aceea a țăranilor noștri dintotdeauna și de pe tot întinsul țării — conturată de prefațator și descrisă în primul capitol al lucrării, are semnificații educative pentru tineretul de astăzi, deoarece, lucrările sale, sînt pline de învățăminte, îndrumînd spre acțiuni nobile și înălțătoare.

Un astfel de exemplu de muncă și de jertfire de sine, în scopul educării și instruirii celor mulți și năpăstuiți, ne îndeamnă să asemănăm pe Ion Pop Reteganul cu Pestalozzi — fapt amintit numai în treacăt de I. Apostol Popescu, dar care putea fi analizat mai profund. Consider necesară această paralelă, deoarece amîndoi au avut o activitate cu trăsături comune, pusă în slujba aceluiași scop: ridicarea poporului. Această asemănare este îndreptățită de devotamentul lor comun pentru școală și pentru copiii săraci ai sătenilor, de activitatea și lucrările scrise în scopul ridicării școlilor populare-elementare, de acțiunile întreprinse în scopul ridicării economice a satului, precum și de unele idei pedagogice, ca de exemplu: ideea educării copilului prin intermediul unei munci utile în agricultură sau printr-o meserie, adică printr-o muncă privită drept mijloc important de formare multilaterală a omului, de înnobilare pe plan sufletesc. Mai poate fi asemuit lui Pestalozzi, păstrînd proporțiile juste, și prin faptul că a contribuit la ridicarea școlilor pe care le-a condus, prin sacrificii personale materiale, prin irosirea vieții și sănătății sale.

Ion Pop Reteganul a fost un om de școală în adevăratul înțeles al cuvîntului. Lui nu i-au lipsit nici preocupările de ordin teoretic-pedagogic, străduindu-se să găsească metodele și mijloacele cele mai adecvate pentru instruirea și

---

* Ion Apostol Popescu, *Ion Pop Reteganul — Viața și activitatea*, cu o prefață de Ion Agîrbiceanu, Editura didactică și pedagogică, București, 1965.

educarea copiilor, folosind în acest scop fie propria sa experiență, fie experiența didactică și lucrările oamenilor de școală români (Gh. Lazăr, D. Țichindeal, I. Popescu, Visarion Roman, V. Petri etc.). De asemenea, a studiat și lucrările marilor pedagogi din trecut (mai ales ale lui Rousseau și Pestalozzi) și a cercetat organizarea școlară și mișcarea pedagogică din alte țări (Germania, Ungaria, Franța, Elveția).

Ca învățător, s-a preocupat și de alcătuirea unui abecedar și a unor cărți de citire care să înlesnească munca învățătorilor, să instruiască și să educe mai ușor și mai repede copilul de țăran.

Prin lucrările sale de popularizare a celor mai variate cunoștințe, prin traduceri și prin scrieri literare originale (schițe, nuvele și povestiri), el a îmbinat această activitate pe plan școlar cu aceea de luminător a celor ieșiți de curînd din iobăgie. Acțiunile sale în această direcție, ca și ale altor intelectuali transilvăneni ai epocii, pot fi încadrate într-un luminism tardiv, în care aveau preponderență aspectele de ordin social și național.

Contemporanii l-au cunoscut în primul rînd prin activitatea sa de folclorist, — apreciată de toți cunoscătorii acestui domeniu din țara noastră și de peste hotare —, cît și prin activitatea sa de publicist. Articolele sale au fost inserate aproape în toate publicațiile, transilvănene din acel timp. De altfel, el însuși, pentru a ridica la un nivel mai înalt pregătirea și preocupările învățătorilor, a întemeiat și condus „Revista Ilustrată" (1898—1899), precum și revista „Convorbiri pedagogice" (1886—1887), în colaborare cu învățătorul P. Stoica.

Toate aceste idei ce se desprind din lectura cărții de față sînt sugerate cititorului de prefața academicianului I. Agîrbiceanu, care subliniază meritele acestei lucrări monografice, considerînd-o, pe bună dreptate, o carte de temelie pentru cei care vor să cunoască viața și activitatea acestui dascăl. Schițînd în cuvinte calde traiectoria vieții și activității acestuia, prefațatorul scrie: „Activitatea culturală neobosită a lui Ion Pop Reteganul dovedește marea și calda iubire pe care a nutrit-o pentru poporul său, de cînd a ieșit învățător, pînă la moarte. N-a trăit decît 52 ani, dar vreme de trei decenii el a muncit mai mult pentru luminarea maselor decît zeci de învățători, care s-au mărginit la munca pur didactică" *.

Primul capitol al cărții, care prezintă date biografice, include și prezentarea școlilor în care a învățat acesta (școala elementară din Reteag și preparandiile din Năsăud, Gherla și Deva). Considerăm ca pozitivă sublinierea faptului că școlile românești din fostul district al Năsăudului trăiau atunci o epocă de mare prestigiu. La organizarea școlilor năsăudene își adusese aportul și cunoscutul pedagog din acel timp Vasile Petri (1833—1905). Dat fiind faptul că activitatea și ideile pedagogice ale lui Ion Pop Reteganul au fost influențate de Vasile Petri, credem că era necesară o prezentare sumară, dar edificatoare, a activității în domeniul școlar și mai ales a ideilor pedagogice ale acestuia. Autorul menționează, de altfel, în capitolul următor — care tratează despre contribuția lui Ion Pop Reteganul pe tărîm pedagogic și didactic —, că acesta a fost adept al multora din ideile susținute în revista „Magazinul Pedagogic", condusă printre alții de Cosma Anca, Maxim Pop și Vasile Petri (p. 43), dar nu reies de aici coordonatele pedagogice pe care se situa această revistă și nici care sînt, în esență, ideile pedagogice ale lui Vasile Petri. Adept al lui Pestalozzi și Herbart, el își însușise ideile de bază ale acestor mari pedagogi, preconizînd folosirea învățămîntului intuitiv, a unui învățămînt care

* *Op. cit.*, p. 6.

să țină seama de dezvoltarea copilului și de nevoile practice ale vieții. Cunoscător al operelor celor mai importanți metodicieni ai vremii, Vasile Petri susținea marea valoare a metodei, care contribuie la înlăturarea formalismului și rutinei în predare. Astfel de lămuriri ar fi contribuit la înțelegerea mai clară a izvoarelor concepției pedagogice a lui Ion Pop Reteganul, la conturarea mai precisă a unora din ideile sale pedagogice.

Referindu-se la ideile de bază ale concepției sale pedagogice și anume: prețuirea demnității și personalității copilului și dragostea față de el, autorul susține în mod judicios că izvorul acestora se află, în primul rînd, în încrederea pe care Ion Pop Reteganul o avea în posibilitățile de cultivare ale maselor largi populare.

În cadrul capitolului al II-lea — pe care-l considerăm ca fiind cel mai important din întreaga lucrare, dacă o privim din punct de vedere pedagogic —, autorul tratează separat cîteva probleme mai importante de ordin pedagogic și metodic. Credem că în sistematizarea acestor probleme era mai firesc să fi urmat după problema izvoarelor concepției sale despre educație aceea a scopului și sarcinilor educației (trecută abia la subcapitolul 4), continuîndu-se apoi cu celelalte probleme și încheindu-se cu subcapitolul despre rolul și importanța învățătorului. În acest subcapitol se puteau include și considerațiile privind problema frecvenței elevilor, care prin conținutul său nu justifică existența unui subcapitol aparte. De altfel, Ion Pop Reteganul lega problema frecvenței în primul rînd de calitățile și de priceperea învățătorului. Procedîndu-se astfel, s-ar fi evitat și repetiția inutilă a unor probleme și idei nu totdeauna importante din cadrul acestui capitol (de exemplu: problema prestigiului personal al învățătorului, metodele folosite de Ion Pop Reteganul pentru asigurarea frecvenței).

Considerăm că problema „școlilor populare", atît de importantă în Transilvania în acel timp, putea să fie dezbătută mai amplu (subcapitolul însumează doar două pagini). Era bine să se expună aici punctul de vedere al acestuia, așa cum reiese din articolul *Industria domestică în școala populară* („Convorbiri pedagogice", an. II, nr. 3, 1 martie 1887).

Autorul a consacrat un capitol problemei: *Ion Pop Reteganul — autor de manuale școlare*. Aici se arată că el a elaborat numeroase manuale școlare, unele tipărite în decursul vieții sale, altele rămase în manuscris. Ion Apostol Popescu prezintă pe larg conținutul celui mai important manual tipărit: *Cartea poporului. Carte de cetire pentru anii din urmă ai școalelor poporale, școalele de repetițiune, cursurile de adulți și pentru poporul nostru* (ediția I a apărut în 1892).

Autorul amintește la sfîrșitul acestui subcapitol de faptul că unii cercetători susțin că Ion Pop Reteganul ar fi întocmit și un abecedar, dar „manuscrisul acestuia nu a fost încă descoperit" (p. 70). Într-adevăr, Ion Pop Reteganul a alcătuit un abecedar pentru școala poporală, manual al cărui manuscris se află în Arhivele Statului din Sibiu. Într-o lucrare amplă, cum este cea de față, și-ar fi găsit rostul și analiza critică a conținutului acestui manuscris. De asemenea, este necesar ca la o viitoare ediție a acestei cărți, sau chiar într-un studiu separat, să se treacă la analiza și la prezentarea critică a unora din articolele lui Ion Pop Reteganul nemenționate în această monografie și care cuprind multe din ideile didactice și metodice ale acestuia. Amintim în acest sens seria recenziilor sale asupra celor cinci abecedare românești folosite atunci în Transilvania (alcătuite de Toma Ro-

şiescu, I. Popescu, I. P. Papiu, Solomon Munteanu şi Vasile Petri), publicate în ziarele „Observatoriul", nr. 39—41 din 1878 şi în „Transilvania" nr. 17—22 din 1878. Din conţinutul acestor recenzii se pot desprinde ideile sale în legătură cu buna alcătuire a unui abecedar, cît şi observaţiile de ordin metodic notate cu prilejul activităţii pe care a depus-o timp de mai mulţi ani ca învăţător la clasa I.

Reliefarea acestor probleme era cu atît mai importantă, cu cît alcătuirea unor manuale corespunzătoare, şi îndeosebi a abecedarelor şi a cărţilor de lectură, a stat în atenţia nu numai a unor pedagogi din acel timp, ci şi a multora dintre scriitorii noştri clasici (Eminescu, Creangă, Odobescu, Slavici, Coşbuc etc.). Lucrul este şi explicabil, deoarece prin alcătuirea unor manuale cît mai corespunzătoare scopului propus se realiza şi îmbunătăţirea conţinutului învăţămîntului. Multe ziare şi reviste româneşti din acel timp au publicat recenzii ale unor asemenea lucrări, evidenţiind această contribuţie, sau amendindu-le, atunci cînd ele erau necorespunzătoare.

Autorul subliniază aportul lui Ion Pop Reteganul în domeniul istoriei învăţămîntului şi pedagogiei româneşti. El a publicat articole cu caracter monografic asupra unor şcoli cu vechime şi bogate în tradiţii (de exemplu: studiile *Şcoalele din Blaj, Gimnaziul român din Năsăud)* şi asupra unor învăţători şi pedagogi români. Prezentarea în revistele conduse de el a vieţii şi activităţii unor cadre didactice cu mai mare prestigiu în acel timp a fost un mijloc important pentru popularizarea activităţii acestora şi pentru ridicarea în genere a prestigiului cadrelor didactice (de exemplu: articolele despre prof. Şt. Velovan, Eniu Bălteanu, George-Radu Melidon, V. Gr. Borgovan, Vasile Mureşan etc.).

Din acest capitol privitor la concepţia pedagogică a lui Ion Pop Reteganul, reiese clar ideea — care trebuie subliniată cît mai pregnant şi în concluziile întregii lucrări — şi anume aceea că Ion Pop Reteganul, considerat de unii ca un simplu învăţător de sat, a depăşit preocupările de ordin pur didactic, practicismul îngust, ridicîndu-se la preocupări de ordin teoretico-pedagogic, într-o epocă cînd mulţi profesori de la şcolile secundare şi chiar de la instituţii superioare de învăţămînt erau încă adepţi ai „teoriei" darului didactic înnăscut, a bunului simţ educativ şi a experienţei pure, neglijînd astfel să-şi formeze o cultură mai vastă de specialitate şi mai ales pedagogică.

Autorul consacră un scurt capitol şi activităţii desfăşurate de Ion Pop Reteganul în vederea stimulării interesului maselor pentru cunoştinţele şi preocupările practice. Ion Pop Reteganul a ajuns chiar la exagerări în privinţa importanţei răspîndirii cunoştinţelor practice printre săteni, susţinînd că acestea ar fi pîrghia ridicării economice şi sociale a ţărănimii. „Ignorînd cauzele sociale — subliniază în mod just autorul — a rămas prizonierul unei concepţii bine intenţionate, dar foarte limitate" (p. 67). Îl impresiona viaţa grea a familiilor ţărăneşti, dar în condiţiile complexe de atunci de ordin economic şi politic, el nu a reuşit să vadă adevăratele cauze ale acestei situaţii şi să întrevadă căile de înlăturare ale acestora şi de aceea a recurs la paleative, la soluţii greşite; trebuie însă să avem în vedere faptul că toate acestea porneau din dorinţa sinceră de a ajuta într-un fel oarecare la remedierea răului. De altfel întreaga lui activitate didactică s-a împletit permanent şi cu cea social-culturală; în acest sens, autorul analizează şi activitatea sa de folclorist, precum şi pe aceea desfăşurată în domeniul literar. Prin aceste activităţi — expuse pe larg în ultimile capitole ale cărţii — Ion Pop Reteganul urmărea să popularizeze producţiile po-

porului nostru și în același timp, prin intermediul lor, cît și prin acela al sfaturilor, al exemplelor de viață și de muncă cuprinse în schițele și nuvelele sale, el dorea să-l instruiască și să-l ridice la un nivel de trai mai ridicat.

Văzînd în folclor, în această literatură anonimă, „sufletul de totdeauna al poporului, precum și un izvor de împrospătare a încrederii în rostul său mai înalt" (p. 99), Ion Pop Reteganul s-a ocupat o bună parte din viață cu adunarea și publicarea poeziilor, basmelor, cîntecelor, din aproape toate regiunile transilvănene pe care le-a străbătut. El a îmbinat activitatea de animator și de teoretician al unor probleme din acest domeniu cu aceea din domeniul etnografic. Așa cum arată autorul monografiei, opera sa folcloristică — pe lîngă valoarea istorică și literară — mai prezintă importanță și din punct de vedere filologic, înlesnind cunoașterea și studierea graiului românesc din Transilvania, întrucît el a publicat materialul cules fără a-i aduce modificări.

Expunînd această latură a activității lui Ion Pop Reteganul, autorul realizează o analiză — poate prea amplă — dar care dovedește competența sa în aceste probleme și trezește interesul specialiștilor din acest domeniu. În economia acestei lucrări, care prin profilul ei se adresează în primul rînd pedagogilor, credem că se acordă totuși un spațiu prea mare activității lui Ion Pop Reteganul în domeniul folcloristicei (mai mult de jumătate din volumul lucrării). Nu încape nici o îndoială că acest aspect este foarte important, dar pe noi, ca pedagogi, ne-ar fi interesat să se menționeze în această parte a lucrării și aspectele de ordin educativ ale folclorului cules. Autorul arată doar în treacăt semnificația educativă a basmelor (p. 151—152) și efectele educative ale unor orații de nuntă (p. 186). El procedează cu totul altfel în capitolul privind activitatea literară, unde subliniază că nuvelele și povestirile lui Ion Pop Reteganul — chiar dacă nu se ridică la valoarea artistică a marilor prozatori transilvăneni — au totuși o pregnantă semnificație etică și educativă (de exemplu: analiza din punctul de vedere al sensului pedagogic a povestirii *Dascălul Ioniță*).

În ansamblul ei, lucrarea monografică a lui Ion Apostol Popescu contribuie la întregirea cunoașterii tabloului vieții școlare din Transilvania și pune în lumină semnificația activității multilaterale a unui dascăl transilvănean.

*MIOARA CIMPOIEȘ*

## „Sovetskaia Pedagoghika"

Una din revistele pedagogice ce se bucură de un binemeritat prestigiu în U.R.S.S., cît și în alte țări este revista „Sovetskaia Pedagoghika", editată de Academia de Științe Pedagogice a R.S.F.S.R. În numerele sale pe anul 1965 întîlnim o bogată și variată tematică abordînd cele mai complexe probleme legate de învățămîntul elementar, mediu și superior. Una din problemele căreia i se acordă o deosebită atenție și care face obiectul a numeroase studii și cercetări este cea referitoare la învățămîntul programat. Lucrul acesta îl atestă numărul însemnat de articole publicate în paginile revistei prezentînd puncte de vedere și experiențe noi în acest domeniu.

Astfel, numărul 6/1965 al revistei se deschide cu articolul lui N. V. Alexandrov — locțiitor al ministrului culturii din R.S.F.S.R. — intitulat *Probleme ale învățămîntului programat*, în care se arată că în etapa actuală în U.R.S.S. se impune elaborarea unei teorii și metodici a învățămîntului programat, avînd la bază un larg experiment. Înainte de toate este necesar însă să se determine căile, mijloacele și formele folosirii raționale a învățămîntului programat atît în școala medie, cît și în învățămîntul superior. Totodată, N. V. Alexandrov consideră ca probleme deosebit de importante selectarea materialului de învățat pentru învățămîntul programat, cît și precizarea disciplinelor ce sînt posibile a fi programate. Același număr al revistei publică încă 3 articole consacrate acestei teme.

I. I. Scerbani arată în articolul său că în Institutul pedagogic regional din Moscova s-au organizat de doi ani seminarii speciale și lucrări practice privind învățămîntul programat. Studiul învățămîntului programat de către studenți, indică autorul articolului, a fost introdus pornind de la ideea că— însușindu-și bazele acestuia — viitorul profesor va înțelege cu mai mare ușurință și își va însuși deprinderile organizării și conducerii procesului de învățămînt, asigurîndu-i o eficiență sporită.

Experiența, deși de scurtă durată, arată că organizarea unei asemenea activități este necesară și utilă. Familiarizarea studenților cu bazele învățămîntului programat lărgește, îmbogățește pregătirea metodică a acestora și deci face viitoarea lor activitate pedagogică mai interesantă și mai eficientă.

Articolul *Experiența organizării unor lecții experimentale programate*, semnat de I. I. Tihonov (nr. 6/1965), inserează rezultatele obținute în experiențele efectuate cu scopul de a cerceta eficiența învățămîntului programat și dependența acestuia de o serie de factori, ca:

materialul programat, dozarea materialului, timpul cheltuit pentru învățare ș.a.

În numărul 7/1965 al revistei este publicat articolul despre Prima conferință a învățămîntului programat din R.S.F.S.R., organizată de Ministerul Culturii din R.S.F.S.R. La această conferință au participat cadre didactice din învățămîntul superior și mediu, organe ale Ministerului Învățămîntului, ale Institutului de perfecționare a cadrelor didactice din multe orașe ale Federației. S. G. Șapovalenko — membru corespondent al Academiei de științe pedagogice — a arătat legătura dintre problemele teoriei învățămîntului programat și alte probleme de bază ale pedagogiei și psihologiei, în special problemele activității de cunoaștere a elevilor. Șapovalenko consideră necesar a se lega mai strîns teoria învățămîntului programat cu cibernetica, cu teoria informației, cu logica matematică.

Participanții la conferință au luat parte și la lecțiile practice de folosire a materialelor programate și a mijloacelor tehnice în școli medii și în institutele de învățămînt superior (pedagogic, medical). În cadrul conferinței s-au discutat problemele aplicării principiilor generale ale învățămîntului programat în practica predării diverselor discipline.

În contextul acelorași preocupări, T. A. Ilina semnează articolul *Noile tendințe ale învățămîntului programat în S.U.A.* (nr. 7/1965) rezultat în urma unui studiu făcut de un grup de specialiști sovietici care au vizitat S.U.A. cu scopul de a lua cunoștință de munca care se duce acolo în domeniul învățămîntului programat. Sînt prezentate scheme cibernetice ale învățămîntului programat, demonstrații practice, precum și considerații teoretice. Deși există o serie de deosebiri principale în abordarea problemelor învățămîntului programat de către cercetătorii sovietici, pe de o parte și de către cercetătorii americani, pe de altă parte, arată Ilina, există și multe lucruri comune în cadrul acestor preocupări și autorul recomandă cercetătorilor sovietici să urmărească cu atenție orientările teoretice, metodice și tehnice ale învățămîntului programat din S.U.A.

O altă problemă amplu dezbătută în paginile revistei este problema periodizării vîrstelor omului. Rezolvarea grandioaselor sarcini ce stau în fața școlii în pregătirea oamenilor multilateral dezvoltați, participanți activi la construirea noii societăți, presupune o cunoaștere adîncă și multilaterală a copilului. În această cunoaștere un loc de seamă îl ocupă fiziologia vîrstelor.

A. A. Markosian — membru al Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R. — în articolul *Fiziologia vîrstelor și probleme ale pedagogiei* (nr. 5/1965) relevă că în ultmii ani s-au dezvoltat intens fiziologia vîrstelor și morfologia și consideră că la această dezvoltare a contribuit interesul crescînd manifestat în pedagogie și medicină pentru problema periodizării vîrstelor. A. A. Markosian tratează în acest articol problema formării și dezvoltării activității musculare. Această problemă el o prezintă sub trei aspecte: a) formarea și dezvoltarea analizatorului motor; b) rolul și importanța componentei vegetative în activitatea musculară; c) problema oboselii și normarea muncii.

În expunerea acestor aspecte, autorul uzează de date experimentale și pe baza acestora recomandă revizuirea conținutului educației fizice în școală în așa fel, încît să corespundă vîrstei și sexului. Totodată, ajunge la cîteva concluzii metodice valoroase în organizarea exercițiilor fizice cu copiii. Prezentînd date experimentale ale diferiților cercetători cu privire la diagnosticul oboselii, stabilește limitele posibilității funcționale

a organismului şi normele de muncă adecvate vîrstei.

De aceeaşi problemă se ocupă o serie de articole publicate în numărul 11/1965 al revistei. Astfel, V. V. Bunac semnează articolul *Stabilirea etapei ontogenezei şi graniţele cronologice ale perioadelor de vîrstă*, iar I. A. Arsavschii semnează articolul *Problema periodizării ontogenezei omului*.

Tot în acest număr, într-un amplu articol sînt prezentate dezbaterile de la simpozionul organizat la Moscova în aprilie 1965 în problema periodizării vîrstei omului. Simpozionul a urmărit elaborarea unei periodizări ştiinţifice a vîrstei omului, întrucît vechea periodizare, se indică în articol, nu mai corespunde etapei actuale. Vîrsta şcolară începea în trecut în U.R.S.S. la 8 ani, acum la 7 ani şi în prezent se pune problema ca elevii să înceapă şcoala la 6 ani — problemă ce preocupă de altfel şi pe pedagogii noştri. D. B. Elkonin indică că periodizarea trebuie să fie „ochiul" pedagogiei. El menţionează că experimentele efectuate în şcoală au demonstrat că în timpul însuşirii materiei de către elevi au loc modificări ale proceselor specifice. Deci, conchide Elkonin, dacă apariţia treptată a stadiilor are un caracter mai mult sau mai puţin fix, caracteristica şi conţinutul acestora sînt extrem de labile. De aceea, este foarte important de a clarifica posibilităţile labilităţii organismului într-o perioadă sau în alta, iar clasificările şi descrierile perioadelor de vîrstă stabilite este necesar să indice ce anume trebuie format într-o perioadă sau alta. În felul acesta, igiena şi pedagogia nu numai că vor ocroti copilul, ci vor contribui şi la formarea lui.

Un spaţiu larg se acordă în paginile revistei problemei activităţii educative în şcoală. N. K. Gonciarov — mebru al Academiei de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R. — în articolul *Unele premise teoretice ale sistemului activităţii educative în şcoală*, apărut în nr. 5/1965 al revistei, consideră că problema sistemului activităţii educative în şcoala de cultură generală este una din cele mai complexe în teoria şi în practica educaţiei. După ce defineşte procesul educaţiei, N. K. Gonciarov subliniază în articolul său că instrucţia şi educaţia nu sînt noţiuni identice — instrucţia dă cunoştinţe, deprinderi şi priceperi ale muncii independente, în timp ce educaţia se înfăptuieşte în primul rînd în procesul însuşirii bazelor ştiinţelor şi are în vedere convingerile etice ale omului, obiceiurile şi deprinderile unei comportări civilizate, atitudinea faţă de oameni, faţă de muncă etc. Autorul articolului prezintă, apoi, legătura educaţiei cu alte ştiinţe despre om, ca antropologia, cibernetica şi biologia moleculară, insistînd asupra celei din urmă.

În articolul *Educaţie şi autoeducaţie*, apărut în nr. 12/1965 al revistei, V. A. Suhomlinski tratează problema educaţiei preadolescenţilor. Preadolescenţa şi adolescenţa timpurie, indică autorul, este vîrsta autoafirmării intelectuale, spirituale şi sociale a personalităţii. În faţa educatorului se ridică multe greutăţi ce pot fi învinse, dacă educaţia se îmbină cu autoeducaţia. Se dau exemple din viaţa şcolară şi de familie de modul cum se realizează autoeducaţia.

Alte articole cum sînt: *Cu privire la activitatea educativă a dirigintelui* sau *Activitatea dirigintelui este o activitate creatoare* prezintă idei interesante şi exemplificări concrete de felul în care se realizează educaţia diferitelor laturi ale personalităţii şcolarilor. Ideea centrală în ambele articole este realizarea educaţiei individuale prin colectiv.

*LIDIA STROGANOV*

# „L'école et la nation"

## (Despre folosirea mijloacelor moderne audio-vizuale în învățămînt)

Revista „L'école et la nation" a publicat în ultimii ani o serie de articole și studii menite să ajute la elucidarea rolului și importanței mijloacelor audio-vizuale în învățămînt. Începînd cu numărul din februarie a.c., în revistă a luat ființă o rubrică specială intitulată *Mijloace audio-vizuale*, care își propune să inițieze în mod sistematic cititorii în problema folosirii mijloacelor moderne, să informeze asupra experimentelor ce se desfășoară în legătură cu aplicarea lor, să permită specialiștilor să-și expună punctele de vedere, să publice studii de sinteză cu reflecții mai adînci asupra concluziilor teoretice și practice, pedagogice și sociale la care au ajuns diverși cercetători etc.

Prin conținutul său, revista duce o acțiune de promovare consecventă a tot ce este înaintat în domeniul învățămîntului, subliniind, printre altele, importanța mijloacelor audio-vizuale, arătînd că noile cuceriri ale științei și tehnicii nu generează numai cerințe mărite față de învățămînt, ci pun la dispoziția acestuia mijloace noi, cu potențe educative de necontestat, îmbogățesc conținutul învățămîntului, îl corelează cu actualitatea științifică și tehnică.

Două dintre materiale, cel semnat de H. Bassis [1] și cel semnat de G. Fournial [2], analizează mai ales posibilitățile actuale și viitoare ale televiziunii. Așa cum se arată, televiziunea înlocuiește — la un nivel incomparabil — materialul intuitiv tradițional. Desenului, gravurii îi ia locul imaginea mișcătoare cu o putere sugestivă și de convingere infinit mai mare. Se transmite o informație mai completă și mai precisă asupra fenomenelor studiate. Elevilor li se prezintă fenomene și experimente la care nu pot participa în condițiile obișnuite. Aceasta face ca învățămîntul să capete astfel un caracter mai concret, mai viu, mai atrăgător, să primească mai multe atribute ale unui învățămînt științific și sistematic. Se ameliorează astfel considerabil calitatea cunoștințelor elevilor, se accelerează ritmul achiziționării lor, se mărește durata păstrării lor etc. Din cele două studii se desprinde ideea că, pe cît de pregnant se reliefează chiar la o primă cercetare calitățile și importanța mijloacelor audio-vizuale, tot atît de evident este și faptul că simpla lor utilizare nu asigură în mod automat rezultatele scontate. S-a crezut prea devreme, arată Seclet-Riou [3] într-un alt articol, că apariția mijloacelor audio-vizuale va determina o revoluție în pedagogie, va da soluții la toate problemele pe care le pune metodologia și didactica pedagogică. Toate articolele demonstrează că, privite apriori, mijloacele audio-vizuale sînt neutre. A emite judecăți de valoare asupra mijloacelor audio-vizuale fără a analiza scopul, modul și condițiile concrete în care sînt ele folosite este imposibil. Potențial, mijloacele audio-vizuale dețin nu numai mari calități, resurse fecunde, ci și mari defecte și primejdii. Astfel, spune H. Bassis, deoarece prin folosirea televiziunii dialogul profesor

[1] Henri Bassis, *Esope et la télévision*, nr. 138/1965.

[2] Georges Fournial, *Télévision scolaire, precieux auxiliare au inutile magister*, nr. 136/1965.

[3] F. Seclet-Riou, *Les moyens audio-visuels*, nr. 155/1963.

— elev este suprimat, micul ecran vorbind întotdeauna în sens unic, deoarece teleimaginile prezintă nu numai cunoștințe ci și desfată, acestea fascinează uneori și pot să mențină la elevi o confortabilă pasivitate, o anumită lene spirituală. Este antrenat un anumit mod superficial de a privi însușirea cunoștințelor. Elevii pot crede că înțeleg și știu fiindcă au văzut. Imaginile proiectate pot fi urmărite, dacă sînt sugestive, fără ca și cuvintele care le însoțesc să fie „auzite". Elevii nu au timp și nici nu sînt antrenați să reflecteze asupra celor văzute, iar fără reflecție, fără meditație, nu există o gîndire reală.

Se subliniază 4—8 ca o concluzie că valoarea mijloacelor audio-vizuale constă în modul în care sînt folosite. Mijloacele audio-vizuale sînt tehnici, instrumente în mîna omului și numai folosirea lor de către profesor, într-un anumit mod, le conferă o anumită valoare instructiv-educativă. Elevii nu înmagazinează în mod pasiv cunoștințele. Ei trebuie învățați să urmărească, să citească, să interpreteze imaginea audio-vizuală. Atenția instabilă a copilului trebuie dirijată în permanență și fixată asupra aspectelor esențiale ale celor transmise. Această sarcină îi revine profesorului, care prin intervenția sa, va amplifica ceea ce este de real folos elevului și va reduce ceea ce este inutil sau de mai mică importanță în mesajul audio-vizual. Dacă recepția imaginei este controlată de profesor, elevii își pot forma o atitudine receptivă și critică (față de materialele prezentate, capacitatea de observație, de disociere, de control și generalizare ce duce la formarea noțiunilor. Profesorul este chemat să adapteze nivelul cunoștințelor prezentate într-o emisiune de radio sau de televiziune, într-un film didactic, la nivelul fiecărei clase și la cerințele individuale.

Profesorul este acela care cunoaște — pe de o parte — clasa, iar pe de altă parte, programul emisiunii, valoarea lui științifică și pedagogică. În funcție de acești doi parametri, el își pregătește lecția, înglobînd emisiunea într-un ansamblu de activități. Profesorul este acela care știe — în funcție de cunoașterea clasei — ce probleme ridică emisiunea și ce va dezbate cu elevii. Numai profesorul poate pleca de la experiența trăită de elev și poate permite astfel documentului audio-vizual s-o lărgească la maximum. În concluzie, se arată că profesorul nu numai că trebuie să rămînă în centrul oricărei acțiuni pedagogice eficiente, dar — în cazul introducerii mijloacelor moderne audio-vizuale — rolul și atribuțiile lui cresc. Pregătirea unei lecții în care se folosește televiziunea cere de două-trei ori mai mult timp, apreciază revista, decît pregătirea unei lecții obișnuite, bazate pe mijloacele tradiționale. Mijloacele moderne solicită profesori experimentați, care să știe să mînuiască aparatele, să le întrețină și, mai mult, să stabilească cu rigurozitate matematică, în funcție de cunoașterea materialului și a clasei, maniera de a le prezenta, să știe cînd și cum să intervină pentru a facilita înțelegerea materialului și pentru a îndruma formarea, pe baza lui, a noțiunilor.

Articolul *Formarea profesorilor* de R. Dubois și J. Nöel, studiază tocmai această problemă. Autorii articolului preconizează reorganizarea sistemului de pre-

[4] Pierrette Le Core, *Les auxiliaires audio-visuels*, nov., 1963.
[5] Raoul Dubois, *Les moyens audio-visuels*, nr. 137/1965.
[6] Rob Enard, *Pour une pèdagogie de veritè et du progrès*, mai, 1965.
[7] Jacquelin Nöel, *Techniques audio-visuels*, nr. 143/1965.
[8] R. Dubois et J. Nöel, *La formation des profiesseurs*, nr. 146/1966.

gătire a profesorilor. Viitorul profesor va trebui să cunoască în amănunțime mijloacele audio-vizuale, caracteristicile documentului audio-vizual, cerințele pedagogice și psihologice pe care trebuie să le aibă față de mesajul audio-vizual. Profesorul va trebuie să aibă la bază studii aprofundate de psihologie, mai ales de psihologia percepției. Noile mijloace cer deci o concepție nouă, dinamică a educației educatorului.

După considerațiile de ordin teoretic asupra mijloacelor audio-vizuale, în fiecare din articole se întîlnesc și referiri la situația concretă a folosirii mijloacelor audio-vizuale în Franța. Se analizează mai ales situația televiziunii școlare. Televiziunea școlară franceză oferă două tipuri de emisiuni. Dintre acestea, emisiunile documentare sînt acelea care pot fi folosite în cadrul lecțiilor, dînd o informație mai completă și mai precisă asupra fenomenelor studiate. Ele îmbogățesc lecțiile de geografie, de științe naturale, de istorie, de literatură, de fizică etc., ajutînd profesorul cu un material viu, bogat în informații, mai bine prezentat, mai atrăgător. Aceste emisiuni au repercursiuni evidente asupra calității cunoștințelor elevilor. Dar pe lîngă aceste emisiuni se transmit și emisiuni de înlocuire a profesorului și de „susținere a profesorilor insuficient pregătiți, debutanți sau contractuali". Aceste emisiuni sînt astfel alcătuite, încît acoperă întreaga oră de clasă. Lecția în întregime este predată de un profesor care apare pe ecran, de un teleprofesor. Revista arată că, dacă aceste emisiuni s-ar generaliza și s-ar folosi efectiv în școală, ele ar antrena schimbări care afectează însuși sistemul de predare pe clase și lecții, schimbări preconizate chiar de unele persoane oficiale. În primul rînd, profesorul fiecărei clase ar fi exclus din învățămînt. Rolul lui ar fi preluat de imaginea unui teletransmițător de lecții. Pentru supravegherea elevilor în timpul emisiunii se preconizează monitori, cadre necalificate. Se preconizează de asemenea schimbări în organizarea școlară. Mărimea grupelor de copii sporește, ajungîndu-se la grupe de 200—300 de elevi care urmăresc o emisiune școlară. Are loc o redistribuire a spațiilor școlare, telelecțiile școlare ținîndu-se în amfiteatre corespunzătoare acestui număr. Se ajunge astfel la un învățămînt „în serie". Aceste emisiuni pot avea consecințe pedagogice negative. La o analiză mai atentă, dacă se recunoaște rolul profesorului (rol analizat mai sus) și faptul că activitatea elevului în procesul de învățămînt este esențială, atunci absența profesorului, singura persoană menită să antreneze elevul în activitate, dă învățămîntului un caracter pasiv. Chiar dacă cursul televizat este ținut de un profesor eminent, pericolul rămîne același. Pentru a dirija atenția fiecărui elev în condițiile mesajului audio-vizual, profesorul trebuie să aibă în clasă un număr mai mic de elevi și nici nu poate fi vorba de clase cu 80—100—200 de elevi. Experimentele cu rezultate pozitive întreprinse la Centrul audio-vizual al Școlii normale superioare de la Saint-Cloud confirmă acest lucru. Ele s-au făcut cu grupe mici de elevi, de multe ori cu cîte 12 elevi. Lipsa de profesori sau de profesori cu o calificare corespunzătoare, care se face simțită la anumite obiecte de învățămînt, nu se poate rezolva prin introducerea acestui gen de emisiuni.

Din conținutul materialelor prezentate se desprind o serie de concluzii cu valoare metodologică asupra folosirii mijloacelor moderne audio-vizuale. În

general, la aceleași concluzii au ajuns și Centrul audio-vizual de la Saint-Cloud și Institutul pedagogic național din Paris în urma experimentelor întreprinse. Ele se referă la faptul că mijloacele moderne audio-vizuale au și trebuie să aibă un rol important în învățămînt, punînd la dispoziția clasei de elevi informații vii și reale ce nu pot fi oferite pe alte căi ; acestea nu furnizează lecții, ci documente. Ele nu trebuie să fie utilizate decît în clasă și în timpul orei. În alte condiții, ele încurajează pasivitatea și reduc eficiența învățămîntului. Practica demonstrează că mijloacele audio-vizuale nu pot înlocui profesorul, ci, dimpotrivă, solicită rolul său activ.

*IOAN CERGHIT*
*și VIRGINIA CREȚU*

# Vitrina pedagogică

C r a m, D., *Programirovannoe obucenie i obuceainşcie maşinî (Învăţămîntul programat şi maşinile de instruire)*, Moskva, Progress, 1965, 100 p.

Cartea cuprinde următoarele capitole: Definiţia termenului de „maşină de instruire". Programarea liniară. Programe ramificate. Comparaţie între programele liniare şi cele ramificate. Alte metode de programare. Încheiere (scurtă caracterizare a principalelor tipuri de maşini de instruire). Anexă (cele mai simple metode de instruire programată, care pot fi folosite fără maşini şi fără manuale speciale programate).

Specificul acestei lucrări despre învăţămîntul programat constă în faptul că ea însăşi este alcătuită sub forma unui manual programat. Ea permite cititorului nu numai să facă cunoştinţă cu principiile învăţămîntului programat, ci să şi înveţe după metoda programării.

II. 35.947

(...) *Psihologhiia licinosti i deiatelnosti doşkalnika (Psihologia personalităţii şi activităţii preşcolarului)*. Moskva, Prosveşcenie, 1965, 296 p.

Lucrarea tratează probleme ale dezvoltării proceselor emoţionale şi volitionale, ale particularităţilor activităţii copiilor şi formării personalităţii la vîrsta preşcolară, făcînd parte dintr-un studiu mai vast de psihologia copiilor de vîrsta preşcolară. Ea reprezintă bilanţul muncii de mai mulţi ani a colaboratorilor laboratorului de psihologia copiilor de vîrstă preşcolară de pe lîngă Institutul de psihologie al Academiei de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R., precum şi concluziile lucrărilor altor psihologi sovietici şi din alte ţări care au studiat dezvoltarea psihică a copiilor de vîrstă preşcolară. II. 35.945

* * * *Experiments in motivation*, Edited by H. J. E y e s e n k *(Experimente asupra motivaţiei.* Sub îngrijirea lui H. J. E y e s e n k). Oxford, Pergamon Press, 1964, VIII+424 p.

Întocmită de un colectiv sub conducerea lui H. J. Eyesenk, profesor de psihologie la Universitatea din Londra, lucrarea prezintă cele mai noi teorii şi experimente întreprinse în materie de motivaţie la om şi la animale, preocuparea constantă a autorilor fiind încercarea de a identifica statistic raportul dintre motivaţie şi comportament.

II. 35.736

F r e n c h, J o s e p h L., *Educating the gifted. A book of reading.* Revised edition Edited by Joseph L. French *(Educaţia copiilor dotaţi.* Culegere de articole, sub îngrijirea lui J o s e p h L. F r e n c h). New York, Holt, Reinhart and Winston Inc, 1964, XI+514 p.

Întocmită sub îngrijirea lui J. L. Frenck, profesor de pedagogie la Universitatea din Missouri, lucrarea reprezintă o culegere de articole, grupate monografic, cu privire la problemele ridicate de pregătirea în şcoală a copiilor cu înzestrare deosebită. Principalele capitole ale volumului tratează despre identificarea şi caracteristicile copiilor dotaţi, despre condiţiile necesare pentru dezvoltarea lor intelectuală, metodele, cadrul şi programele destinate acestei categorii de elevi, orientarea lor şcolară şi profesională, stimularea capacităţii creatoare. Fiecare capitol reprezintă o sinteză a cercetărilor întreprinse în materie, însoţită de evaluarea critică a rezultatelor acestor cercetări.

II. 35.735

*NEUMANN, O. : Die Leib-seelische Entwicklung im Jugendalter (Dezvoltarea fizică și psihică la vîrsta tinereții).* München, Johann Ambrosins Bart Verlag, 1964, 528 p.

În lucrare se expun rezultatele unor cercetări științifice efectuate de autor, care a urmărit mersul dezvoltării unui număr de 1 200 elevi de liceu. Pe baza unor date biologice, psihologice și sociologice, autorul trage concluzii asupra contribuției posibile a unei educații fizice raționale la structura personalității. Bazat pe rezultatele cercetărilor sale, autorul schițează un tablou diferențiat al scopurilor normative ale educației fizice și arată căile pentru realizarea lor practică.

II. 34.787

*GIRAUD, JEAN : Clefs pour la pédagogie (Inițiere în pedagogie).* Paris, Editions Seghers, 1964, 189 p.

Autorul realizează o sinteză a gîndirii pedagogice în ceea ce are aceasta mai semnificativ. În prima parte, cititorul ia cunoștință despre marile date din istoria disciplinei, de la Socrate pînă în zilele noastre. A doua parte este dedicată prezentării problemelor actuale ale instrucției și educației : caracterul profesional al predării, metodele de predare (didactica tradițională, metoda activă, metodele noi folosite în pedagogia din țările socialiste), educația în spiritul disciplinei, educația sexelor. Lucrarea cuprinde și unele maxime pedagogice, un glosar de termeni și o bibliografie a lucrărilor esențiale folosite de autor.

I. 33.716

*HOKE Mc ASHAN, Hildreth Element of Educational Research. (Mic manual de cercetare pedagogică),* New York, Mc Graw Hill Book Company Inc., 1963, 208 p.

Concepută ca un manual practic pentru desfășurarea cercetărilor pedagogice, lucrarea urmărește pas cu pas fazele indispensabile ale acestui proces științific. După un prim capitol destinat definirii noțiunilor esențiale, (natura, calitățile și condițiile, tipurile de cercetare, clasificarea lor, erorile posibile în munca de cercetare), în celelalte secțiuni ale volumului sînt examinate : metodologia studiului pedagogic, punerea problemei, emiterea ipotezei, stabilirea planului de cercetare, culegerea datelor și selectarea instrumentelor de culegere, analiza informațiilor, sinteza rezultatelor și elaborarea concluziilor.

II. 31.747

** * * Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association, Edited by N. L. Gage (Manual de cercetare asupra procesului de predare. Proiect întocmit de Asociația americană pentru cercetarea pedagogică.* Sub redacția lui N. L. GAGE). Chicago, Rand Mc Nally and Company 1965, 1218 p.

Întocmită de un vast colectiv de autori, lucrarea constituie un îndrumar pentru cercetători, atît sub aspectul orientării științifice, cît și sub acela al metodologiei cercetării. Dintre problemele tratate în acest context, se disting în special cele referitoare la orientarea teoretică a cercetării (tipurile istorice ale metodelor de predare, apariția metodelor științifice de cercetare a procesului de predare, schema studierii acestui proces), la metodologia cercetării (utilizarea metodei statistice, proiectarea cercetării, măsurarea faptelor și aprecierea lor), la obiectul studiului (metodele de predare, personalitatea profesorului, instrumentele și mijloacele de instruire), la caracteristicile cercetării privind predarea în funcție de clase (din învățămîntul preșcolar, elementar, mediu și superior) și de materia de învățămînt (citire, compunere și literatură, științe sociale, matematică, științe ale naturii, limbi străine, arte). Lucrarea informează pe cititor nu numai asupra metodelor specifice de cercetare, dar și asupra stadiilor la care a ajuns în prezent știința pedagogică din S.U.A.

III. 35.128

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

*„Revista de pedagogie" se difuzează numai pe bază de abonamente.*

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74

43416

Lei 5

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREȘTI — c. 8087

Biblioteca cras
S I B I U

I 3971.

6
ANUL 1966

# REVISTA DE PEDAGOGIE

STUDII ŞI CERCETĂRI

*Miron Constantinescu :* Probleme ale prelungirii şcolarităţii obligatorii şi ale orientării profesionale.

*Ştefan Bîrsănescu :* Şcoala greco-slavo-românească de la Mănăstirea Putna.

*Petre Bărbulescu, Ion Dumitrescu :* Probleme ale formării conştiinţei de sine la preadolescenţi şi la adolescenţi.

*Paul Popescu-Neveanu, Magdalena Banto :* Contribuţii la studiul însuşirii timpurii a cunoştinţelor fiziologice elementare.

*Luminiţa Ghivirigă :* Continutate şi gradare în munca educativă.

COMUNICĂRI

*V. Bunescu, A. Cazacu, E. Csengeri :* Ipoteza în cercetarea pedagogică.

DEZBATERI—CONFRUNTĂRI—OPINII

*Mihai Timofte, Ilie Ilasievici :* Sugestii privind conţinutul învăţământului matematic în liceele de cultură generală.

*Ion Dragu :* Cîteva consideraţii cu privire la învăţământul de cultură generală fără frecvenţă.

*Mihai Sandu :* Scriere simplificată-verticală sau caligrafică-oblică ?

*Marin Biciulescu :* Concepţii vechi şi noi în predarea scrierii.

PEDAGOGIE COMPARATĂ

*Pompiliu Vîlcu :* Învăţământul de cultură generală din Republica Socialistă Federativă Iugoslavia.

RECENZII

* * * : „Clasici ai pedagogiei universale şi gîndirea pedagogică românească", sub redacţia prof. dr. Stanciu Stoian (Nadia Nicolescu).

*Ursula Schiopu :* „Psihologia copilului" (Maria Giurgea).

*Hans Lowe :* „Problema rămînerii în urmă la învăţătură" (Tiberiu Bogdan).

*Jan Rusiecki :* „Despre predarea limbilor străine" (Henriette Vrabie).

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

1990

(97)

- IUI. 2005

1 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România — director ; Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; Dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție — Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; ROMEO DĂSCĂLESCU, șef sector — Institutul de științe pedagogice ; Ing. NICOLAE DINU ; Conf. dr. MARIA GIURGEA ; GHEORGHIȚA FLEANCU — șef sector — Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ; Prof. emerit ION MODORAN ; Lector SILVESTRU PATIȚA ; Prof. dr. docent VASILE PAVELCU ; Conf. dr. PAUL POPESCU-NEVEANU ; Prof. dr. docent ROȘCA ALEXANDRU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. DUMITRU SALADE ; Înv. emerit MIHAI SANDU ; TATIANA SLAMA-CAZACU, șef secție — Institutul de psihologie ; Conf. dr. URSULA ȘCHIOPU ; CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție ; TIBERIU TRUȚER, șef secție — Institutul de științe pedagogice ; ANTON VASILESCU, redactor șef ; MARIN VIȘAN, șef secție — Institutul de științe pedagogice.

3971.


# REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

*Anul XV, nr. 6* *iunie, 1966*


BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

IAȘI 2022

## SUMAR


Pag.

STUDII ȘI CERCETĂRI

*Miron Constantinescu:* Probleme ale prelungirii școlarității obligatorii și ale orientării profesionale . . . . . 5

*Ștefan Birsănescu:* Școala greco-slavo-românească de la Mănăstirea Putna 20

*Petre Bărbulescu, Ion Dumitrescu:* Probleme ale formării conștiinței de sine la preadolescenți și la adolescenți . . . . . 32

*Paul Popescu-Neveanu, Magdalena Banto:* Contribuții la studiul însușirii timpurii a cunoștințelor fiziologice elementare . . . . . 46

*Luminița Ghivirigă:* Continuitate și gradare în munca educativă . . . 63

COMUNICĂRI

*V. Bunescu, A. Cazacu, E. Csengeri:* Ipoteza în cercetarea pedagogică . . 76

DEZBATERI-CONFRUNTĂRI-OPINII

*Mihai Timofte, Ilie Ilasievici:* Sugestii privind conținutul învățământului matematic în liceele de cultură generală . . . . . 85

*Ion Dragu:* Cîteva considerații cu privire la învățământul de cultură generală fără frecvență . . . . . 91

*Mihai Sandu:* Scriere simplificată-verticală sau caligrafică-oblică? . . 95

*Marin Biciulescu:* Concepții vechi și noi în predarea scrierii . . . . 102

PEDAGOGIE COMPARATĂ

*Pompiliu Vîlcu:* Învățământul de cultură generală din Republica Socialistă Federativă Iugoslavia . . . . . 109

RECENZII

* * * „Clasici ai pedagogiei universale și gîndirea pedagogică românească", sub redacția prof. dr. *Stanciu Stoian* (Nadia Nicolescu) . 118

*Ursula Șchiopu:* „Psihologia copilului" (Maria Giurgea) . . . . . 122

*Hans Löwe:* „Problema rămînerii în urmă la învățătură" (Tiberiu Bogdan) 124

*Jan Rusiecki:* „Despre predarea limbilor străine" (Henriette Vrabie) . . 127


7365

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

*№ 6, XV-й год* *Июнь, 1966 г.*

## СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ — Стр.

*Мирон Константинеску:* Вопросы продления обязательного обучения и профориентации . . . . . 5

*Шт. Бырсэнеску:* Греко-славяно-румынская школа в Путне . . . 20

*П. Бэрбулеску, И. Думитреску:* Формирование самосознания у подростков и юношей . . . . . 32

*П. Попеску-Невяну, М. Банто:* К вопросу о раннем усвоении знаний по элементарной физиологии . . . . . 46

*Л. Гивиригэ:* Непрерывность и постепенность в воспитательной работе . 63

СООБЩЕНИЯ

*В. Бунеску, А. Казаку, Е. Ченгери:* Гипотеза в педагогическом исследовании . . . . . 76

ОБСУЖДЕНИЯ — ДИСКУССИИ — МНЕНИЯ

*М. Тимофте, И. Иласиевич:* Предложения в связи с содержанием математического образования в общеобразовательных лицеях . . . 85

*И. Драгу:* О заочном образовании . . . . . 91

*М. Санду:* Упрощенно-вертикальное или каллиграфическое письмо? . 95

*М. Бичулеску:* Старые и новые концепции в обучении письму . . 102

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

*П. Вылку:* Общеобразовательная школа в Югославии . . . . 109

РЕЦЕНЗИИ

* * * „Классики мировой педагогики и румынское педагогическое мышление“ под ред. др. доц. Станчу Стояна (Н. Николеску) . . 118

*Урсула Шкиопу:* „Детская психология“ (М. Джурджа). . . . 122

*Ханс Лёве:* „Исследование отставания“ (Т. Богдан) . . . . . 124

*Ян Русиецки:* „О преподавании иностранных языков“ (Г. Врабие) . . 127

# REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

*XV-e année, No. 6* *Juin, 1966*


## SOMMAIRE


Page

ÉTUDES ET RECHERCHES

*Miron Constantinescu :* Les problèmes de la prolongation de la scolarité obligatoire et de l'orientation professionnelle . . . . . 5

*Ştefan Bîrsănescu :* L'école gréco-slavo-roumaine du monastère de Putna 20

*Petre Bărbulescu, Ion Dumitrescu :* La formation de la conscience de soi chez les préadolescents et les adolescents . . . . . 32

*Paul-Popescu-Neveanu, Magdalena Banto :* Contributions à l'étude de l'assimilation précoce des connaissances physiologiques élémentaires . 46

*Luminiţa Ghivirigă :* Continuité et gradation dans l'activité éducative . . 63

COMMUNICATIONS

*V. Bunescu, A. Cazacu, E. Csengeri :* L'hypothèse dans la recherche pédagogique . . . . . 76

DÉBATS-CONFRONTATIONS-OPINIONS

*Mihai Timoîte, Ilie Ilasievici :* Suggestions concernant le contenu de l'enseignement des mathématiques dans les lycées de culture générale. 85

*Ion Dragu :* Quelques considérations concernant l'enseignement de culture générale aux cours sans présence obligatoire . . . . . 91

*Mihai Sandu :* Écriture simplifiée et verticale ou calligrafique-oblique ? 95

*Marin Biciulescu :* Conceptions anciennes et modernes dans l'enseignement de l'écriture . . . . . 102

PÉDAGOGIE COMPARÉE

*Pompiliu Vîlcu :* L'enseignement de culture générale dans la République Socialiste Fédérative de Yougoslavie . . . . . 109

COMPTES-RENDUS

* * * „Classiques de la pédagogie universelle et la pensée pédagogique roumaine" sous la rédaction du professeur *Stanciu Stoian* (Nadia Nicolescu) . . . . . 118

*Ursula Şchiopu :* "La Psychologie de l'enfant" (Maria Giurgea) . . . 122

*Hans Löwe :* "Recherches concernant les élèves retardataires" (Tiberiu Bogdan) . . . . . 124

*Jan Russiecki :* "De l'enseignement des langues vivantes" (Henriette Vrabie) . . . . . 127

JOURNAL OF PEDAGOGY
ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

*15th Year, No. 6* *June, 1966*

## CONTENTS

STUDIES AND RESEARCHES — Page

*Miron Constantinescu*: Questions of Extending Compulsory Schooling and of Professional Orientation . . . . . 5

*Ştefan Bîrsănescu*: The Greek-Slavonic-Romanian School at Putna Monastery . . . . . 20

*Petre Bărbulescu, Ion Dumitrescu*: On the Formation of Self-Conscience in Pre-Adolescents and Adolescents . . . . . 32

*Paul Popescu-Neveanu, Magdalena Banto*: Contributions to the Study on Early Acquisition of Elementary Physiological Notions . . . . 46

*Luminiţa Ghivirigă*: Continuity and Gradation in Educational Work . . 63

SCIENTIFIC PAPERS

*V. Bunescu, A. Cazacu, E. Csengeri*: The Role of Hypothesis in Educational Research . . . . . 76

DEBATES-CONFRONTATIONS-OPINIONS

*Mihai Timoite, Ilie Ilasievici*: Suggestions on Mathematical Teaching in Secondary Schools . . . . . 85

*Ion Dragu*: Considerations on Extra-Mural Education . . . . . 91

*Mihai Sandu*: Simplified Vertical Writing Versus Calligraphic Slant Writing . . . . . 95

*Marin Biciulescu*: Views Old and New On Teaching Writing . . . . 102

COMPARATIVE EDUCATION

*Pompiliu Vîlcu*: On General Cultural Education in the Federative Socialist Republic of Yugoslavia . . . . . 109

BOOK REVIEWS

* * * "Classics of World Education and Rumanian Pedagogical Thought". (Chief Editor: Prof. *Stanciu Stoian, D. Phil.)* (Nadia Nicolescu) . 118

*Ursula Şchiopu*: "The Psychology of the Child" (Maria Giurgea) . . . 122

*Hans Löwe*: "Research into Pupils Lagging Behind in Their Studies" (Tiberiu Bogdan) . . . . . 124

*Jan Rusiecki*: "On Teaching Foreign Languages" (Henriette Vrabie) . . 127

# Probleme ale prelungirii şcolarităţii obligatorii şi ale orientării profesionale

*(Pe marginea Colocviului de la Torino — martie 1966)*

*Prof. univ. MIRON CONSTANTINESCU*

Prelungirea duratei şcolarităţii obligatorii este o cerinţă obiectivă a societăţii contemporane. Dezvoltarea impetuoasă a ştiinţei şi tehnicii, ca şi ritmul tot mai accelerat al dezvoltării economice, impun dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului, pentru ca acesta să poată corespunde cerinţelor din ce în ce mai ridicate ale producţiei industriale şi agricole, ale activităţii sociale şi culturale. În această perspectivă, examinarea condiţiilor, semnificaţiei şi consecinţelor prelungirii şcolarităţii obligatorii, pe toate planurile (economic, social, cultural), şi studierea acestui fenomen în raport cu orientarea şcolară şi profesională a tineretului prezintă un mare interes şi are o deosebită importanţă teoretică şi practică. Problema abordată este una dintre chestiunile sociale de cea mai stringentă actualitate care s-a impus atît oamenilor de ştiinţă, cît şi celor din învăţămînt şi părinţilor elevilor.

La sfîrşitul lunii martie a avut loc la Torino un colocviu internaţional, convocat de Asociaţia internaţională pentru informare şcolară, universitară şi profesională (A.I.I.S.U.P.), membră consultativă a U.N.E.S.C.O., avînd ca temă prelungirea şcolarităţii obligatorii din punctul de vedere al orientării şcolare şi profesionale. La lucrările acestei reuniuni internaţionale au participat delegaţi din 18 ţări, precum şi reprezentanţi ai U.N.E.S.C.O., ai Biroului Internaţional de Educaţie şi ai Organizaţiei Internaţionale a Muncii.

Asociaţia internaţională pentru informare şcolară, universitară şi profesională a fost înfiinţată în 1956 din iniţiativa B.U.S. (Biroul universitar de statistică), care se ocupă de problemele orientării şcolare şi profesionale din Franţa. Biroul universitar de statistică la rîndul său a fost creat în 1933 şi dezvoltat de ministrul învăţămîntului din guvernul Frontului popular din Franţa, Jean Zay. B.U.S. are largi relaţii internaţionale în domeniile statisticii învăţămîntului şi orientării şcolare şi profesionale ; pe baza acestor relaţii s-a alcătuit A.I.I.S.U.P. Dintre ţările

socialiste, membre ale A.I.I.S.U.P. sînt Polonia și Jugoslavia. Republica Socialistă România a participat pentru prima oară la un colocviu al A.I.I.S.U.P. în martie 1966, în calitate de observator și invitat.

## I

Principalele rapoarte la colocviu au fost cele susținute de prof. Ernesto Lama, reprezentantul Italiei („Prelungirea școlarității obligatorii") și de prof. Marcel Leherpeux, delegatul Franței („Învățămîntul în Franța, astăzi").

Dezbaterile ce au avut loc cu această ocazie au scos în evidență existența unei profunde diferențieri între țările avansate și țările în curs de dezvoltare în privința duratei școlarității obligatorii. În timp ce în țările avansate învățămîntul obligatoriu are durata de 8—9 sau 10 ani, în țările recent eliberate învățămîntul obligatoriu are o durată de numai 3—5 ani.

Pe plan mondial, diferită este și vîrsta de începere a școlarității obligatorii. În unele țări obligația școlară cuprinde pe copiii de la 5 ani, în altele de la 6 sau 7 ani. În funcție de aceasta și de durata învățămîntului obligatoriu, variază și limita superioară de vîrstă a elevilor care învață în școala obligatorie. Această situație a făcut ca și soluțiile prezentate de delegații să fie foarte variate, unele preconizînd prelungirea duratei învățămîntului obligatoriu pînă la 10 ani (așa cum s-a propus în Italia), altele abia pînă la 5 ani (ca, de exemplu, în Persia).

Din această analiză rezultă necesitatea ca toate problemele legate de prelungirea duratei învățămîntului obligatoriu să fie abordate cu discernămînt, în funcție de condițiile concrete ale fiecărei țări, pentru că numai în acest fel ele își pot găsi soluțiile cele mai potrivite.

În multe țări avansate din punct de vedere economic și cultural, ca și într-o serie de țări în curs de dezvoltare din Europa, Asia, Africa America Latină, în prezent se fac eforturi pentru ca durata învățămîntului obligatoriu să fie mărită. Modalitățile de prelungire a școlarității obligatorii sînt deosebite. În unele țări, aceasta s-a realizat prin coborîrea vîrstei de cuprindere în școală ; în cele mai multe țări însă, prelungirea școlarității obligatorii s-a înfăptuit sau se înfăptuiește prin creșterea limitei superioare a vîrstei de școlarizare de la 14 la 15—16 ani.

Astfel, în *U.R.S.S.* învățămîntul obligatoriu avea pînă de curînd o durată de 8 ani și cuprindea copiii în vîrstă de la 7 la 15 ani, realizîndu-se în școala de cultură generală, în care sînt prevăzute, pe lîngă celelalte obiecte de învățămînt, la toate clasele, 2—3 ore săptămînal pentru instruire prin muncă (iar în clasele V—VIII 1—2 săptămîni anual, în plus, pentru muncă social-utilă). Absolvenții școlii obligatorii de cultură generală pot urma cursurile într-o școală de grad mediu sau intră în producție. La Congresul al XXIII-lea al P.C.U.S. s-a stabilit ca, în decursul actualului plan cincinal (1966—1970), să se înfăptuiască în linii mari, trecerea la învățămîntul obligatoriu de 10 ani pentru întregul tineret.

În *Republica Socialistă Cehoslovacă*, învăţămîntul obligatoriu cuprinde copiii între 6 şi 15 ani şi se realizează în şcoala generală de 9 ani. Absolvenţii şcolii generale pot trece în învăţămîntul secundar sau profesional (fără examen de admitere, numai pe baza recomandării comisiei de orientare profesională care funcţionează în cadrul şcolii generale).

În urma ultimei reforme a învăţămîntului, legiferată în anul 1965, în *Republica Democrată Germană* învăţămîntul obligatoriu are o durată de 10 ani, cuprinzînd copiii în vîrstă de 6—16 ani şi se desfăşoară în şcoala politehnică de cultură generală, care este structurată pe trei cicluri : ciclul inferior (clasele I—III), ciclul mediu (clasele IV—VI) şi ciclul superior (clasele VII—X). În ciclul mediu începe predarea limbilor străine (limba rusă şi încă o limbă străină, la alegere), precum şi informarea în vederea orientării profesionale a elevilor. În ultimele două clase ale ciclului superior (a IX-a şi a X-a) elevii efectuează, la alegere, diferite activităţi practice, după înclinaţii şi aptitudini.

În *Republica Populară Ungară*, învăţămîntul obligatoriu are o durată de 10 ani şi cuprinde copiii între 6 şi 16 ani. Şcolaritatea obligatorie de zece ani se realizează în două moduri :

— în şcoala generală de 8 ani, completată cu şcolile de grad secundar sau cu şcolile profesionale şi tehnice ;

— în şcoala generală de 8 ani, urmată de şcoala complementară de 2 ani (pînă la împlinirea vîrstei de 16 ani), îşi continuă şi încheie cursurile acei tineri care nu continuă studiile în şcoli de grad mediu. În şcoala complementară de 2 ani se asigură elevilor o pregătire de cultură generală şi practică, pe baza căreia absolvenţii pot să continue studiile în şcolile profesionale, iar după absolvire, cei care doresc pot intra în învăţămîntul mediu.

Pentru a cunoaşte tendinţele de dezvoltare ale învăţămîntului din ţările capitaliste, este util să reamintim cîteva date asupra şcolilor dintr-un număr de ţări ce prezintă particularităţi caracteristice.

În *Franţa*, învăţămîntul obligatoriu are durata de 10 ani. Şcolaritatea obligatorie de zece ani a fost legiferată prin Decretul 59—57 din 6 ianuarie 1959 cu privire la Reforma învăţămîntului public.

În şcolile de stat, procesul de învăţămînt se desfăşoară pe mai multe trepte : educaţia preşcolară, învăţămîntul elementar, ciclul I, ciclul II şi învăţămîntul superior.

Învăţămîntul elementar se realizează în şcoala elementară cu durata de 5 ani, în care sînt cuprinşi toţi copiii în vîrstă de 6—11 ani. În această şcoală toate disciplinele sînt predate de un singur institutor. După terminarea clasei a V-a *, elevii îşi continuă studiile în mod diferenţiat. Aceia care şi-au însuşit pregătirea elementară cerută de programele

* Numerotarea claselor am prezentat-o după ordinea existentă în ţara noastră (I—XII), pentru mai buna înţelegere a problemei.

școlare, trec direct, fără examen, în *ciclul I al învățămîntului general*, care are durata de 4 ani. Învățămîntul de ciclul I se realizează în următoarele instituții de învățămînt : colegiile de ciclul I, colegiile de învățămînt general (C.E.G.) și ciclurile I ale liceelor moderne și clasice.

*Ciclul I* este format din :

a) clasele de învățămînt general (VI—IX) ;

b) secțiile de tranziție (clasele VI—VII), urmate de clasele de învățămînt practic terminal (clasele VIII și IX).

Cele patru clase ale învățămîntului de ciclul I se împart în două grupuri, în raport cu problemele orientării școlare și profesionale :

— primele două clase sînt considerate „clase de observare"

— celelalte două clase sînt „clase de orientare".

În trimestrul întîi al primei clase din ciclul I, toți elevii studiază aceleași discipline școlare ; la încheierea acestui trimestru, unii elevi se îndreaptă spre secția clasică (cu studierea limbii latine), alții spre secția modernă (cu accent deosebit pe studierea limbii franceze și a unei limbi moderne).

Elevii care urmează secțiile clasice sau moderne, după absolvirea primelor două clase ale ciclului I, pot continua următoarele două clase în una din cele cinci tipuri de secții :

— secții clasice cu limba greacă și o limbă modernă ;

— secții clasice cu două limbi moderne ;

— secții moderne cu două limbi moderne ;

— secții moderne cu o singură limbă modernă ;

— secții practice de pregătire polivalentă (multilaterală), comparabile cu clasele învățămîntului practic terminal.

Pe măsură ce se consideră că rămînerea în urmă a dezvoltării elevilor din secțiile de tranziție s-a recuperat, ei sînt trecuți din clasele de tranziție în clasele paralele de învățămînt general. Cei care nici după absolvirea celei de-a doua clase de tranziție nu pot fi trecuți la învățămîntul general, își continuă pregătirea, timp de 2 ani, în învățămîntul practic terminal. La absolvirea acestuia, ei obțin *diploma de încheiere a studiilor obligatorii*, care menționează tipul de pregătire profesională a tinerilor. După aceasta, ei pot să-și continue studiile în învățămîntul tehnic de specialitate scurt (2 ani) din ciclul II sau să-și completeze pregătirea profesională și de cultură generală, pînă la împlinirea vîrstei de 16 ani (vîrsta școlarității obligatorii), în institutele de învățămînt tehnic, în școli care realizează învățămîntul terminal împreună cu unele întreprinderi, în instituții sau centre pendinte de diferite ministere, sau numai în întreprinderi. După încheierea studiilor obligatorii, acești absolvenți intră în producție, putîndu-și îmbunătăți pregătirea într-o formă de învățămînt postșcolar cu „orar parțial" (timp redus de învățătură).

Ceilalți elevi, după terminarea ciclului I, pe baza orientării profesionale, se îndreaptă spre învățământul de ciclul II care cuprinde :

a) *învățământul scurt* cu durata de 2 ani (clasele a X-a și a XI-a), prin care se asigură fie o pregătire tehnică de specialitate, care dă dreptul la „certificat de aptitudine profesională" (C.A.P.), certificînd pregătirea de *muncitor calificat*, fie o pregătire multilaterală (polivalentă), care dă dreptul la „Brevet de studii" (B.A.T.), brevet de *lucrător cu oarecare pregătire tehnică* ;

b) *învățământul lung* cu durata de 3 ani (clasele X—XII), cu două ramuri :

— învățămînt tehnic și

— învățămînt general (liceele).

Învățămîntul tehnic se realizează în licee tehnice (industriale, comerciale și agricole) calificarea obținută fiind cea de „tehnician", iar învățămîntul general se realizează în liceele clasice și moderne și se încheie cu *diploma de bacalaureat*.

În Franța reforma învățămîntului public este în curs de realizare, urmînd a fi încheiată în anii 1972—1975, deci în aproape un deceniu de la începerea sa. În prezent, sînt cuprinși în învățămîntul obligatoriu tinerii la vîrsta de 16 ani în proporție de 60%, la vîrsta de 15 ani în proporție de 79% și la vîrsta de 14 ani 89%. Se prevede ca în 1970/1971 să fie cuprinși în învățămîntul obligatoriu 73% din tinerii în vîrstă de 16 ani, vîrstă căreia îi corespunde învățămîntul obligatoriu de 10 ani.

În *Anglia*, în învățămîntul obligatoriu sînt cuprinși copiii în vîrstă de 5—15 ani, durata școlarității fiind de 10 ani. Învățămîntul general se realizează în două feluri :

a) în școala pentru copii mici (Infant School — de 2 ani), în care sînt școlarizați copiii între 5—7 ani (o formă intermediară între grădiniță și școală), completată cu școala primară (Junior School de 4 ani), în care învață copiii în vîrstă de 7—11 ani. Absolvenții școlii primare se îndreaptă, pe baza rezultatelor obținute la o serie de teste (denumite „Eleven plus"), către diferite tipuri de școli secundare clasice sau moderne, unde sînt obligați să urmeze încă cel puțin 4 ani de studiu, pînă la împlinirea vîrstei de 15 ani ;

b) în școala pentru copii mici (Infant School — 2 ani), completată cu „școala pregătitoare" (a cărei durată este de 6 ani) și cu primii doi ani ai „școlii publice", care este o școală particulară cu durata de studii de 5 ani.

O caracteristică a legislației școlare din Anglia este aceea că elevilor nu li se cere frecventarea obligatorie a cursurilor, ei avînd doar obligația de a se prezenta la examenele de promovare a claselor, de absolvire a școlilor și de admitere în școli de grad superior.

În *Austria*, învățămîntul obligatoriu are durata de 9 ani. Școlarizarea începe la vîrsta de 6 ani. Elevii au trei posibilități de a urma învățămîntul obligatoriu :

a) în școala primară (Volkschule) de 8 ani, care funcționează cu două cicluri : ciclul I (clasele I—IV) și ciclul II (clasele V—VIII) ;

b) în ciclul I al școlii primare de 8 ani, completat cu școala primară superioară (Hauptschule) de 4 ani, un tip specific de școală pentru tinerii de la orașe care nu-și continuă studiile în învățământul secundar ;

c) în ciclul I al școlii primare de 8 ani, completat cu ciclul I gimnazial cu durata de 4 ani (acesta face parte din învățământul secundar inferior).

Elevii care nu-și continuă studiile în învățământul secundar sau profesional, își completează al nouălea an de obligativitate școlară prin „anul politehnic", care este organizat pe lîngă școala primară, școala primară superioară sau pe lîngă o școală de pregătire profesională obligatorie, pentru ucenici. În anul politehnic elevii primesc îndrumări în vederea activității practice pe care urmează s-o desfășoare după absolvirea școlii.

În *Italia*, învățământul obligatoriu are o durată de 8 ani și se realizează în școala elementară de 5 ani și în școala medie unică (echivalentă cu ciclul I al învățământului secundar) de 3 ani. Școala elementară este urmată de copii în vîrstă de 6—11 ani și are următoarea structură : ciclul I (clasele I—II) și ciclul II (clasele III—V). La absolvirea școlii elementare elevii sînt obligați să susțină un examen, după promovarea căruia ei trec în școala medie unică. În această școală se predă limba latină din clasa I și o a doua limbă străină, din clasa a II-a. Studiile se încheie cu un examen de absolvire, care dă dreptul la intrarea în liceu fără examen de admitere. Absolvenții școlii medii unice își pot continua studiile și în școli profesionale (cu durata de 2—3 ani), în institute tehnice (cu durata de 5 ani) sau în școli și institute de artă (cu durata de 6 ani).

Și în celelalte țări din Europa durata școlarității obligatorii oscilează între 8—9 ani.

În majoritatea țărilor din Asia însă — cu excepția Japoniei, unde învățământul obligatoriu are durata de 9 ani și a R. P. Chineze, unde durata învățământului obligatoriu este de 6 ani —, obligativitatea școlară variază, ca durată, între 4 ani (India, Iran, Birmania ș.a.) și 5—6 ani (Siria, Liban, Irak ș.a.).

În Africa, situația este de asemenea diferențiată. Unele țări (Algeria, R.A.U., Tunisia etc.) au un învățămînt mai dezvoltat, altele (Gabon, Ciad) își desfășoară activitatea în condiții mai dificile. Recenta consfătuire a miniștrilor învățămîntului din 16 țări africane ce aparțin Uniunii Franceze (ținută în aprilie 1966) a evidențiat rămînerea în urma a învățămîntului acestor țări și eforturile ce se fac pentru a ieși din această situație.

În *Statele Unite ale Americii*, învățământul obligatoriu are, în majoritatea statelor, o durată de 9 ani și cuprinde copiii între 6 și 15 ani. El se realizează fie prin școala elementară de 6 ani și școala secundară „junior" de 3 ani sau prin primii 3 ani din școala secundară combinată „junior-senior", fie prin școala elementară de 8 ani, după care ultimul an al obligativității școlare este completat în școala secundară de 4 ani (pentru elevii care urmează cursurile acestei școli).

În *Canada*, durata învățământului obligatoriu este diferită de la o provincie la alta, fiind în unele de 7 ani, în altele de 8, 9 sau chiar de 10 ani. În funcție de aceasta, obligativitatea școlară se realizează în școala elementară de 6, 7 sau 8 ani, completată cu învățământul secundar (1 pînă la 2 ani), în cazul cînd școlaritatea obligatorie este pînă la 16 ani.

O situație mai puțin favorabilă o are învățământul în America de Sud. Astfel, în *Argentina* învățământul obligatoriu are durata de numai 5 ani, iar în *Uruguay*, de 6 ani.

În general, învățământul obligatoriu în țările capitaliste este foarte diferențiat, în raport cu condițiile social-economice ale fiecărei țări, cu tradițiile și particularitățile dezvoltării fiecăreia.

## II

În Republica Socialistă România, problemele majore ale școlarizării și pregătirii tineretului școlar au fost abordate în mai multe studii de perspectivă, în strînsă corelare cu dezvoltarea economiei și culturii naționale și cu creșterea populației, parametri fundamentali în funcție de care pot fi rezolvate optim atît problemele legate de instruirea și educarea tineretului, cît și cele privind integrarea corespunzătoare a acestuia în viața socială.

În această perspectivă, învățământul a fost considerat în ansamblul factorilor sociali, în relațiile sale directe și indirecte cu aceștia ca o instituție *socială* de cea mai mare însemnătate pentru formarea tinerelor generații, „ca principalul izvor de cultură și factor de civilizație" [1].

Studiile la care ne referim, elaborate în perioada 1958—1966, în legătură cu dezvoltarea și perspectivele învățământului au pornit de la analiza multilaterală și amănunțită a nevoilor de cadre pentru economia și cultura națională, așa cum rezultau acestea din planurile anuale, cincinale și de perspectivă ale dezvoltării economiei și culturii, avîndu-se în vedere direcțiile, ritmurile, proporțiile și nivelurile *propuse* a fi obținute în diferite etape ale procesului de construire a noii noastre societăți, în ramurile de bază ale economiei : industrie, agricultură, transporturi, comerț etc. și în sectorul social-cultural.

Generalizarea învățământului obligatoriu de 8 ani și extinderea considerabilă a învățământului mediu de toate tipurile și a învățământului superior, sînt realizări strălucite ale poporului nostru sub îndrumarea partidului.

Elaborarea planurilor de dezvoltare și perfecționare a învățământului s-a întemeiat pe analiza temeinică a *evoluției populației școlare* și a tendințelor acesteia. Pentru aceasta au fost folosite datele cele mai reprezentative ale recensămintelor populației din 1956 și 1964, căutînd să se stabilească : creșterea absolută a populației (și factorii care o influențează), succesiunea generațiilor, creșterea numerică a tineretului

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, p. 52.

care trebuie să fie instruit și pregătit profesional, situația populației școlare pe ani, pe sexe, pe vîrste ș.a.m.d.

Repartizarea populației școlare pe medii sociale (urban și rural) și pe sexe a fost examinată în strînsă legătură cu studierea raporturilor dintre populația școlară și populația aptă de muncă; au fost urmărite proporțiile dintre populația activă și populația din gospodăria casnică, iar în privința populației active s-a făcut distincția între cea ocupată în sfera producției materiale și cea din sfera administrației și deservirii, în vederea stabilirii celui mai potrivit sistem de măsuri pentru pregătirea și orientarea corespunzătoare a tineretului în activitatea productivă.

Întemeiate pe analiza datelor fundamentale asupra succesiunii generațiilor și contingentelor anuale de elevi, precum și pe modul cum trec acestea pe treptele de învățămînt și tipurile de școli, studiile au indicat posibilitățile de orientare și distribuire în viața socială a absolvenților.

S-a urmărit atît felul în care se realizează cuprinderea în învățămîntul general și obligatoriu a tuturor copiilor făcînd parte din contingentele respective, ca și, îndeosebi, menținerea acestora în școală pînă la absolvirea ultimei clase a școlii generale. Au fost examinate corelațiile dintre datele intrării unui contingent școlar în clasa I și cele ale absolvirii clasei a VIII-a de către același contingent. Procentul de absolvire a treptei de învățămînt respective este, de fapt, indicele obiectiv asupra realizării efective a școlarizării, la nivelul fiecărei trepte de învățămînt. Faptul că, în fiecare an, trei sute de mii de elevi absolvă clasa a VIII-a și — deci — școala generală, este una din marile înfăptuiri ale regimului socialist din România.

O semnificație deosebită o prezintă și analiza corelației dintre învățămîntul general și obligatoriu și învățămîntul mediu de toate tipurile (de cultură generală, profesional și tehnic). Indicele de cuprindere a absolvenților școlii de 8 ani în școli de grad postgeneral, arată măsura în care tineretul se ridică de la nivelul de pregătire generală, la nivelul mediu de pregătire generală și profesională, care îi asigură alte condiții, mult mai bune, de integrare în viața socială.

Și în această direcție am urmărit nu numai situația numerică și direcțiile de orientare a unei părți a tineretului la intrarea în școlile medii, ci, mai ales, situația la absolvirea acestora, atît sub raport cantitativ (numărul tinerilor care absolvă școlile de grad mediu pe care le-au urmat), cît și din punctul de vedere al pregătirii generale și de specialitate obținute și a concordanței acesteia cu nevoile reale ale economiei și culturii naționale. S-a examinat de asemenea corelația anuală dintre numărul tinerilor care absolvă liceele și numărul celor care intră în institutele de învățămînt superior. Asemănător au fost cercetate și problemele dezvoltării învățămîntului superior universitar, tehnic și economic, în vederea asigurării unor proporții juste între numărul absolvenților școlilor de grad mediu și numărul celor cuprinși în învățămîntul superior, pe de o parte, precum și între numărul cadrelor cu pregătire superioară și a celor cu pregătire medie, în strînsă legătură cu nevoile economiei și culturii naționale, pe de altă parte. Concomitent, au

fost examinate corelațiile existente între numărul studenților de la facultățile realiste și tehnice și de la facultățile umaniste, numărul celor care se dedică activităților didactice, activităților tehnice de specialitate, precum și cercetării științifice. Lucrarea de ansamblu a colectivelor de sociologi, statisticieni, economiști și pedagogi care au examinat aceste probleme și au elaborat aceste studii („Studiul preliminar privind pregătirea școlară și încadrarea în muncă a tineretului în raport cu dezvoltarea economiei naționale și culturii și cu creșterea populației din R.P.R." — 1958, precum și „Piramidele școlare", „Tabelele asupra contingentelor școlare", „Balanța tineretului școlar" — 1966) a constat în întocmirea unui sistem de tabele asupra *Balanței tineretului școlar din Republica Socialistă România*, care sintetizează datele și concluziile studiilor menționate.

Regulile metodologice ale întocmirii acestei balanțe a tineretului au necesitat :

a) precizarea și calcularea exactă a datelor fiecărei generații în total și pe sexe ;

b) precizarea și calcularea exactă a fiecărui contingent școlar în total și pe sexe ;

c) examinarea comparativă a contingentelor școlare la intrarea și la ieșirea din școala generală ;

d) stabilirea ratei școlarității pentru toate generațiile de tineri pe vîrste și clase ;

e) examinarea corelațiilor dintre numărul elevilor școlii generale și ai școlilor de tip mediu, pe total și pe contingente ;

f) examinarea distribuirii absolvenților școlii generale pe diferitele ramuri ale școlilor medii ;

g) compararea datelor fiecărui contingent școlar la intrarea și la ieșirea din școala medie ;

h) examinarea finalizării fiecărei ramuri a învățămîntului mediu și a corelațiilor dintre promoțiile școlilor medii și nevoile societății de cadre medii ;

i) examinarea corelațiilor dintre numărul absolvenților școlilor medii și numărul studenților la intrarea în institutele de învățămînt superior ;

j) compararea datelor fiecărui contingent la intrarea în învățămîntul superior și la absolvirea acestuia ;

k) examinarea corelațiilor dintre absolvenții institutelor de învățămînt superior și contingentele intrate și ieșite din școala generală și din școlile medii ;

l) examinarea finalizării promoțiilor institutelor universitare și superioare și a nevoilor societății de cadre superioare pe specialități ;

m) compararea piramidei vîrstelor și piramidei școlilor ;

n) analiza structurii tineretului școlar pe medii sociale ;

o) analiza structurii pe naționalități a tineretului școlar ;

p) anchete sociologice în școlile generale și în școlile medii.

Analizele cantitative ale datelor sistemului de balanțe ale tineretului permit o cunoaștere mai profundă a eficienței reale a învățămîntului

și o planificare realistă a dezvoltării învățămîntului. Acest instrument metodologic contribuie astfel la realizarea unei metodici unitare de cercetare amănunțită, la nivel național, a cerințelor și tendințelor obiective ale dezvoltării învățămîntului, aprofundîndu-se în spiritul directivelor Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român, caracterul științific al planurilor de perspectivă ale dezvoltării învățămîntului nostru socialist.

În acest sens, o atenție cu totul specială s-a acordat asigurării celei mai adecvate *finalizări* a învățămîntului în toate tipurile de școli de grad mediu, pentru ca să contribuie cît mai rapid și mai eficient la eforturile generale pentru sporirea productivității muncii, creșterea produsului social total, a venitului național, și, pe această bază, a nivelului de trai material și spiritual al întregului nostru popor. În această direcție, liceele de specialitate care vor pregăti tehnicieni cu o solidă cultură generală și tehnică și cu o bună instruire practică vor avea o însemnătate deosebită.

Atunci cînd este vorba despre un proces cu atît de largi implicații sociale ca acela al *integrării tineretului în viața socială*, trebuie avută în vedere contribuția tuturor factorilor care își interferează acțiunea (mai mult sau mai puțin organizată) cu aceea dirijată conștient a școlii, (ne referim la familie, la instituțiile cultural-educative, la Uniunea Tineretului Comunist, precum și la influența colectivității școlare).

Este totodată imperios necesară cunoașterea intereselor, a preocupărilor și aspirațiilor actualei generații de elevi, crescuți în condițiile noi ale statului nostru socialist și sub îndrumarea factorilor educativi amintiți.

Pentru a cunoaște aceste date reale, Ministerul Învățămîntului a inițiat din octombrie 1965 cercetări sociologice într-o seamă de școli din București, Ploiești și Arad. Aceste cercetări concrete de sociologie a educației au fost întreprinse de colective sociologice constituite pe principiul colaborării interdisciplinare (cuprinzînd sociologi, pedagogi și psihologi). Unitățile școlare supuse analizei sociologice concrete au fost alese ca eșantioane reprezentative.

În conformitate cu metodele noi ale cercetării, colectivitățile respective au fost studiate sub toate aspectele și în interacțiunea acestora. Echipele de cercetători s-au străduit să recolteze un corp de date obiective și de opinii cu privire la subiecții supuși cercetării : informații generale asupra familiei elevilor, asupra nivelului pedagogic al educației familiare, date și informații asupra școlii, profesorilor, a calității procesului de învățămînt, date cu privire la utilizarea mijloacelor culturii de masă (cărți cu tiraj de masă, cinema, radio, televiziune), asupra folosirii timpului liber, în sfîrșit informații cu privire la părerile elevilor despre ei înșiși, despre dezvoltarea lor intelectuală și morală, despre prieteniile și grupările lor spontane, ca și asupra factorilor care contribuie la orientarea lor profesională.

Culegerea datelor s-a realizat printr-un complex de metode de cercetare sociologică — de la observația directă, intensivă și extensivă, pînă la metodele statistice.

III

La colocviul de la Torino a fost larg dezbătută şi chestiunea alegerii profesiunii, ceea ce s-a numit „momentul alegerii" (le choix), pornindu-se de la consensul general că extinderea învăţămîntului asupra generaţiilor de elevi de 14—17 ani şi alegerea profesiunii sînt, în fond, problemele esenţiale ale prelungirii duratei şcolarităţii obligatorii şi ale orientării şcolare şi profesionale.

În aria de preocupări a specialiştilor, problemele privind orientarea şi selecţia profesională s-au impus încă de la începutul secolului nostru. Modul de abordare şi de soluţionare a lor a fost diferit. Aceste chestiuni au făcut obiectul unor dezbateri şi recomandări ale mai multor conferinţe internaţionale organizate de Biroul Internaţional al Muncii.

Într-o primă fază, pornindu-se de la necesitatea combaterii accidentelor de muncă în rîndurile adolescenţilor şi de la creşterea şomajului în rîndurile tineretului, accentul a fost pus pe *selecţia profesională* (alegerea persoanelor pentru profesie), în perioada ulterioară şcolarităţii, la intrarea în producţie.

În aceste condiţii, rolul precumpănitor în orientarea tinerilor spre o profesie sau alta era acordat particularităţilor psihologice ale acestora. Pe parcurs, cercetările în acest domeniu s-au diversificat, căpătînd un caracter din ce în ce mai complex. Eforturile s-au deplasat de la preocupările preponderente pentru selecţia profesională, spre *orientarea profesională* a tinerilor, încă din perioada de şcolaritate. Această orientare a cercetărilor a fost determinată de evoluţia cererii de cadre cu o calificare din ce în ce mai înaltă, pentru economie şi cultură.

Pornind de la considerarea orientării profesionale ca o activitate menită să dea un caracter organizat şi sistematic muncii pentru cunoaşterea şi dezvoltarea intereselor şi aptitudinilor elevilor, în vederea alegerii unei profesiuni sau a continuării unei şcoli, delegaţia ţării noastre a susţinut la colocviu cîteva idei principale. În primul rînd, că orientarea profesională trebuie să găsească cele mai potrivite căi şi mijloace pentru îmbinarea intereselor individuale şi a aptitudinilor cu cerinţele vieţii economice şi culturale; în al doilea rînd, că munca instructiv-educativă, procesul de învăţămînt în ansamblul său trebuie să constituie principala cale de dezvoltare a intereselor, aptitudinilor şi capacităţilor fiecărui elev; în al treilea rînd, că în activitatea de orientare profesională trebuie să se realizeze o conlucrare armonioasă între mai mulţi factori: dirigintele, psihologul şcolar, medicul şcolar, familia elevilor. În sfîrşit, că munca de orientare profesională trebuie să se desfăşoare diferenţiat, în funcţie de caracterul şcolii (şcoala generală, liceu), de mediu (sat-oraş), de sex (fete-băieţi) etc.

În ceea ce priveşte nivelele la care se impune organizarea muncii de orientare profesională, delegaţii învăţămîntului românesc au arătat că apreciem potrivite două perioade:

a) Munca de orientare profesională poate şi trebuie să înceapă încă pe parcursul claselor V—VIII ale şcolii generale, avînd la început un caracter de observare şi orientare *preprofesională*; astfel se depistează

și se dezvoltă interesele și aptitudinile elevilor, pe baza cărora aceștia pot fi sprijiniți pentru îndrumarea preocupărilor lor teoretice și practice spre acele domenii și direcții de activitate care se conturează a fi cele mai adecvate posibilităților de care dispun. Această activitate trebuie să se intensifice în pragul absolvirii școlii generale (cl. a VIII-a), cînd viitorilor absolvenți trebuie să li se întocmească o caracterizare psiho-pedagogică judicioasă, să li se facă vizite medicale ș.a. În același timp, ei trebuie să fie informați asupra structurii sistemului nostru școlar, să fie ajutați pentru cunoașterea amănunțită a diferitelor tipuri de școli și a cerințelor acestora și pentru orientarea lor spre unele sau altele din acestea. În mod deosebit, trebuie să li se atragă atenția elevilor asupra însemnătății și utilității liceelor de specialitate (industriale, agricole, economice, artistice, sportive, pedagogice), a căror absolvire le asigură integrarea adecvată și imediată în activitatea economică, socială și culturală.

b) O altă fază importantă a acțiunii de *orientare profesională* o constituie etapa claselor IX-XII, cînd elevii se află în pragul absolvirii studiilor de grad mediu. În această perioadă, pregătirea pentru intrarea în învățămîntul superior sau în învățămîntul tehnic postmediu devine actuală. Acum, accentul cade pe *studierea* intereselor și aptitudinilor elevilor, stimularea anumitor însușiri și inclinații și pe popularizarea institutelor de învățămînt superior, în vederea unei îndrumări profesionale cît mai judicioase.

O idee susținută cu tărie de delegația țării noastre — asupra căreia s-a ajuns la un consens general în cadrul lucrărilor colocviului — a fost aceea că prelungirea școlarității obligatorii nu poate fi separată de modalitatea și *finalitatea* (sensul practic) aplicării ei. În acest sens, studiile ce s-au făcut și se fac în țara noastră asupra modalităților de prelungire a școlarității obligatorii, cele privitoare la treptele orientării profesionale a tinerilor, precum și cele legate de înființarea liceelor de specialitate, dobîndesc o semnificație mai largă, evidențiindu-se și mai pregnant însemnătatea și valoarea lor practică.

★

Dezbaterea problemelor privind prelungirea școlarității obligatorii și orientarea profesională a reliefat cîteva idei de mare însemnătate :

— în epoca noastră prelungirea duratei învățămîntului obligatoriu este nu numai un drept al fiecărui cetățean, ci și o cerință, o necesitate imperioasă, dictată de ritmul accelerat al dezvoltării sociale ;

— prelungirea școlarității obligatorii este inseparabilă de finalizarea optimă a învățămîntului, de întărirea necontenită a rolului său educativ și social ;

— este imperios necesară abordarea științifică, complexă și multilaterală a tuturor problemelor privind prelungirea școlarității obligatorii și orientarea școlară și profesională, în funcție de condițiile specifice fiecărei țări ;

— conținutul învățămîntului în școala obligatorie prelungită, oricît de diferențiat ar fi el de la o țară la alta, trebuie să asigure un nivel de pregătire a elevilor superior celui realizat pînă în prezent în școlile obligatorii.

Prin schimbul de opinii pe care l-a prilejuit, Colocviul * organizat de Asociaţia internaţională pentru informaţie şcolară, universitară şi profesională a constituit un bun mijloc de lărgire a documentării noastre şi de popularizare a importantelor succese înregistrate în ţara noastră în domeniul extinderii învăţămîntului general, cît şi în consolidarea şi perfecţionarea învăţămîntului mediu şi superior.

## *ВОПРОСЫ ПРОДЛЕНИЯ ОБЯЗАТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ПРОФОРИЕНТАЦИИ*

*(Резюме)*

*Исходя из необходимости продления периода обязательного обучения, с точки зрения школьной и профессиональной ориентации тема, обсужденная на Международном Коллоквиуме в Торино (1966), организованном Международным обществом среднего, высшего и профессионального обучения — автор указывает на то, что продление периода обязательного обучения является объективным требованием современного общества. Развитие науки и техники, как и все более ускоренный ритм экономического развития требуют развития и усовершеноствования образования, чтобы это соответствовало все высшим требованиям промышленного и сельскохозяйственного производства.*

*На межународном плане существует очень большая разница между передовыми и слабо развитыми странами по вопросу о продолжительности и начале обязательного обучения. Это значит, что к решению этих вопросов необходимо подойти в зависимости от конкретных условий данной страны.*

*Автор проводит анализ подхода к этим вопросам в Румынии. Выявляется, что образозание рассмотрено в ансамбле общественных факторов, в непосредственных и посредственных взаимоотношениях с этими факторами, как общественная институция главнейшего значения для формирования подрастающего поколения. Разработка планов развития и усовершенствования образования в нашей стране обосновывалась на анализе эволюции „школьного населения", на распределении этого населения на общественную среду (городскую и сельскую) и на полы, на анализ корреляции между общим обязательным обучением и средним обучением всех типов, на анализ корреляции между числом выпускников лицеев и вступающими в высшие учебные заведения. Данные и выводы исследований были синтетизированы в определенную систему табелей „Баланс школьной молодежи в Социалистической Республике Румынии", методологический инструмент, способствующий реализации единой методикой исследования объективных требований и тенденций развития образования. Впервые эта работа была составлена в Румынии весной в 1958 году.*

*Анализируя вопрос о профессиональной ориентации автор подчеркивает, что профориентация должна сочетать интересы и способности учащихся с требованиями экономической и культурной жизни; процесс обучения представляет ссбой главнейший путь развития интересов, способностей и наклонностей учащихся; необходимо осуществить гармоничное сотрудничество нескольких факторов — классного руководителя, школьного психолога, врача, семьи — и дифференцированую ориентацию в зависимости от характера школы, среды (город — село) и др. В связи с уровнем, на котором необходимо организовать профориентацию, считается что более подходящими являются два периода — V—VIII-ые классы, первой этап предварительный — и XI — XII-ые классы-второй главный этап профориентации.*

*В заключительной части статьи выдвигаются некоторые выводы, вытекающие из обсуждения вопросов о продлении периода обязательного обучения и профориентации.*

---

* Din partea Ministerului Învăţămîntului al Republicii Socialiste România a participat la Colocviu o delegaţie formată din prof. univ. Miron Constantinescu şi prof. univ. Stanciu Stoian, care s-a bucurat de sprijinul lectorului de literatură română de la Universitatea din Torino, Eugen Cîmpeanu.

## LES PROBLÈMES DE LA PROLONGATION DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE ET DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

*(Résumé)*

*Prenant comme point de départ le thème débattu au Colloque International convoqué cette année à Turin par l'Association internationale pour informations scolaires, universitaires et professionnelles, l'auteur soutient que le problème de la prolongation de la scolarité obligatoire par rapport à l'orientation professionnelle est d'une impérieuse actualité et constitue une nécessité objective de la société contemporaine. Le progrès rapide de la science et des techniques, de même que le rythme de plus en plus accéléré de l'expansion économique, imposent le perfectionnement et le développement de l'enseignement, afin que celui-ci puisse répondre aux exigences, toujours plus pressantes, de la production industrielle et agricole et de l'activité sociale et culturelle.*

*Ensuite, l'auteur souligne la grande différenciation existant entre les pays avancés et les pays en voie de développement du point de vue de la durée de l'enseignement obligatoire et de l'âge où commence la scolarité obligatoire.*

*L'auteur s'attarde sur la façon dont on a abordé ces problèmes dans la République Socialiste de Roumanie. C'est ainsi qu'il relève le fait que l'enseignement a été envisagé dans l'ensemble des facteurs sociaux, dans ses relations directes et indirectes avec ces derniers, telle une institution sociale de la plus haute importance, consacrée à la formation des jeunes générations. Dans notre pays, l'élaboration des plans de développement et de perfectionnement de l'enseignement a été fondée sur l'analyse de l'évolution de la population scolaire, sur l'analyse de la répartition de la population scolaire selon les milieux sociaux (urbain et rural), et les sexes, sur l'analyse de la corrélation entre l'enseignement général obligatoire et l'enseignement moyen de toutes les catégories, enfin, sur l'analyse de la corrélation annuelle entre le nombre des jeunes qui terminent les études secondaires et le nombre de ceux qui sont reçus dans les Instituts d'enseignement supérieur. Les données et les conclusions des recherches entreprises ont été réunies en un systhème de tableaux concernant „La balance de la jeunesse scolaire de la République Socialiste de Roumanie", instrument méthodologique qui contribue à réaliser un système unitaire de recherche des nécessités et tendances objectives du développement de l'enseignement dans notre pays. Ce travail a été effectué, pour la première fois en Roumanie, en 1958 au printemps.*

*En ce qui concerne l'orientation professionnelle, on affirme qu'elle doit concilier les intérêts et les aptitudes des élèves avec les nécessités de la vie économique et culturelle, et que le processus de l'enseignement doit constituer la voie essentielle de développement des intérêts, des aptitudes et de la capacité des élèves ; de même, il faut que l'on crée une harmonieuse collaboration entre plusieurs facteurs — professeur principal, psychologue scolaire, médecin scolaire, famille — et que l'activité en vue de l'orientation professionnelle se déroule d'une façon différenciée, tenant compte du caractère de l'école, du milieu (village — ville), du sexe. Quant aux niveaux auquels s'impose l'orientation professionnelle, on considère comme adéquates deux périodes : l'une représentée par l'activité d'orientation professionnelle se déroulant dans les classes de Ve — VIIIe de l'école générale, ayant à ses débuts un caractère d'orientation prè-professionnelle, et l'autre, pour les classes de IXe — XIIe, qui constitue la phase importante de l'orientation professionnelle.*

*A la fin de l'article, on présente quelques conclusions qui découlent du débat des problèmes visant la prolongation de la scolarité obligatoire et l'orientation professionnelle.*

## *QUESTIONS OF EXTENDING COMPULSORY SCHOOLING AND OF PROFESSIONAL ORIENTATION*

*(Abstract)*

*Proceeding from the necessity of extending compulsory schooling in connection with school and professional orientation — a subject also discussed at the International Colloquy held in Turin earlier this year under the sponsorship of the International Association for School, University and Professional Information (an international education clearing house) — the author shows that extending compulsory schooling is an objective demand of contemporary society. The rapid advance of science and technology, as well as the fastgrowing rate of economic progress calls for the development and improvement of education, in order that it may meet the ever growing requirements of industrial and agricultural production, of social and cultural activities. There is a wide discrepancy in the world today, the author says, between the economically advanced and less advanced countries with regard to the period of compulsory schooling and school-beginning age. Hence follows the need that all questions of extending compulsory schooling should be tackled discriminately, in accordance with the conditions specific to each country. The author dwells on the way these questions have been approached in the Socialist Republic of Romania, showing that education was considered in the ensemble of social factors, and in its direct and indirect relationships with the latter, as a social institution of the utmost importance for the training of the younger generation. In this country, the elaboration of all plans for the development and improvement of education was based on an analysis of the evolution of school population, its distribution per social milieu (urban and rural) and sex, the correlation between compulsory general education and secondary education of all types, the annual correlation between school-leavers and entrants in higher education. The facts, figures and conclusions of a number of studies in the area have been collected within a system of tables on the "Balance of School Youth in the Socialist Republic of Romania", a methodological instrument contributing to the achievement of a unitary national method of research into the objective tendencies and demands of the development of education. This work was first elaborated in Romania in the spring of 1958. As to professional orientation, this should combine the pupils' interests and aptitudes, and the demands of economic and cultural life. The educational process must constitute the principal way of developing the pupils' interests, aptitudes and abilities ; moreover, there must be genuine co-operation between several factors involved in the educational process, viz. classmaster, school psychologist, school doctor, family. Finally, professional orientation (sort of carres master activities) is to be carried on discriminately in keeping with the type of school, natural environment (town-village) and sex, and in two stages. The first stage should begin in forms five-eight of the general school (being of a pre-professional character at the beginning), and the second stage should start in forms nine-twelve. In conclusion of the article are expounded some conclusions to be drawn from the discussion of all questions of extending compulsory schooling and of professional orientation.*

# Şcoala greco-slavo-românească de la Mănăstirea Putna

*Cu prilejul aniversării a 500 ani de la începerea zidirii mănăstirii Putna* *

*Prof. dr. ŞTEFAN BÎRSĂNESCU*
Membru corespondent al
Academiei Republicii Socialiste România

În partea de nord-est a ţării noastre, la 40 km nord de Rădăuţi, se află aşezată la poalele obcinelor Bucovinei, îmbrăcate de brazi seculari, Mănăstirea Putna, veche ctitorie a lui Ştefan cel Mare. Începînd a fi zidită la 4 iunie 1466 şi sfinţită la patru ani după aceea, în 1470, istoricii au prezentat-o ca vechi centru de cultură, unde s-au scris multe cărţi în frunte cu *Letopiseţul Putna I* şi *Putna II* [1]. Totuşi, Putna a fost ceva mai mult : ea a fost un centru cultural, în care, în plus, s-a dezvoltat în secolele al XV-lea şi al XVI-lea o şcoală cu o activitate didactică deosebită — o şcoală greco-slavo-română, cu o programă de studii asemănătoare cu aceea a „şcolii latine" din acea epocă şi cu profesori valoroşi — şcoala rămasă însă pînă azi doar bănuită, dar necunoscută, la fel cu altele care aşteaptă să fie scoase la lumină **.

Ca o contribuţie la cunoaşterea acestei vechi şi importante instituţii de învăţămînt la români, prezentăm studiul ce urmează, un act de omagiu cu prilejul împlinirii a 500 de ani de la întemeierea celebrei mănăstiri, a cărei sărbătorire s-a decis de U.N.E.S.C.O. a se face pe plan internaţional.

Facem precizarea că studiul nu este o lucrare de evocare pur şi simplu a trecutului, ci unul care cercetează *un şantier al muncii, un atelier al gîndirii*, spre a ne reîntoarce apoi la prezent mai îmbogăţiţi sufleteşte şi a lucra mai cu spor la progresul şcolii de azi.

★

---

* Aci ne referim la o şcoală veche care a funcţionat la Putna, din a II-a jumătate a secolului al XV-lea, cunoscînd o frumoasă înflorire în secolul al XVI-lea, iar nu la şcoala din secolul al XVIII-lea din aceeaşi mănăstire, condusă de Vartolomeu Măzăreanu.

[1] Acesta este cazul mai multor istorici ca I. Ursu, *Ştefan cel Mare*, Bucureşti, 1925, C. C. Giurescu, *Istoria Românilor*, vol. II, Bucureşti, 1938, M. Berza, *Cultura românească în timpul lui Ştefan cel Mare*, Bucureşti, 1964 etc.

** Pentru unele menţiuni vezi : D. Dan, *Mănăstirea Putna şi Comuna Putna*, Bucureşti, 1905, p. 18, care scrie că Ioasaf staretul şi călugării din acea mănăstire, „au înfiinţat o şcoală *mănăstirească*, care apoi deveni *latinească* şi de un mare renume". Informaţia e luată din K. A. Romstorfer, *Das griechisch-ortodoxe Kloster Putna*, Czernovitz, 1904, p. 4, în care scrie că la Putna s-a înfiinţat „eine Lateinschule". El însă nu indică izvoarele de informaţii. Afirmaţii analoage se găsesc la N. Iorga în *Istoria învăţămîntului românesc*, Bucureşti 1928, p. 8.

O școală constituie un element din suprastructura unei societăți, înființîndu-se și reflectînd orientarea acesteia. Ce *trebuințe politico-economice* ale societății moldovenești din epoca lui Ștefan cel Mare puteau oare reclama atunci în țara noastră o școală de un grad mai înalt decît școala gramaticului deja existentă ?

La începutul domniei lui Ștefan cel Mare, Moldova se găsea încă în faza de consolidare ca stat feudal. În acea vreme, suveranitatea domnului era dependentă de marii boieri, proprietari de latifundii feudale întinse : de „Sfatul boierilor". Ceva mai tîrziu, după consolidarea domniei lui Ștefan cel Mare, cu deosebire după 1485, acest stadiu politic face loc altuia nou : de întărire a puterii monarhice [2], în condiții bine cunoscute. Domnul țării, înconjurat la început de „Sfatul boierilor", a făcut ulterior însemnate numiri de noi dregători în stat, recrutați pe bază de merit dintre oamenii lui de încredere, și așa vechiul consiliu al boierilor a făcut loc aceluia al dregătorilor numiți de domn [3]. În acest mod avea loc în Moldova, ca și în alte părți, trecerea la un nou stadiu politic : la acel al luptei pentru centralizarea puterii în mîinile gloriosului domn.

Un astfel de proces politic trebuia sprijinit. Or, tocmai în această direcție, biserica, și cu deosebire mănăstirile, dotate cu apreciabile averi, au fost chemate ca, pe lîngă opera de copiere de documente în interesul bisericilor, care aveau nevoie de cărți de ritual, să colaboreze la glorificarea domniei, pentru întărirea ei. Acest act l-a împlinit în primul rînd Mănăstirea Putna, prin celebrele cronici cunoscute sub numele de *Letopisețul Putna I* și *Letopisețul Putna II*.

Acestea, înfățișînd istoria Moldovei de la „descălecat", au dat o narațiune mai largă și pe un ton admirativ a faptelor marelui domn, prezentat ca „pus de Dumnezeu" spre a împlini „voința divină" [4]. Pentru întocmirea unor astfel de lucrări, care era un lucru mai complicat decît copierea de manuscrise, în care se pare că se specializase mănăstirea Neamțul, se cerea o pregătire de „ars dictaminis", de retorică, deci nu pregătirea dată de o școală de gramatică, ci de alta mai înaltă : de retorică, de o „școală latină" [5].

În același timp, în viața bisericească a Moldovei mai interveniseră nevoi intelectuale noi, legate, pe de o parte, de „pascalie", iar pe de altă parte, de cultivarea muzicii bisericești necesare serviciului religios. Or, pentru satisfacerea acestor cerințe, Putna oferea condiții favorabile, grație și dotațiunilor deosebite pe care Ștefan cel Mare i le acordase din plin [6].

---

[2] P. P. Panaitescu, *Chroniques slaves de Moldavie au XV-ème siècle*, „Romanoslavica" I, p. 159—160.

[3] *Idem*, p. 160

[4] *Idem*, p. 155. Pentru considerații analoage, cf. A. Balotă, *La littérature slavo-roumaine a l'époque d'Etienne le Grand*, „Romanoslavica" I, p. 210 și următoarele.

[5] Pentru lămuriri cu privire la noțiunea de școală latină cf. Șt. Bîrsănescu, *Schola latina de la Cotnari, Biblioteca de curte și proiectul de Academie a lui Iacob Eraclide Despotul*, București, 1957.

[6] I. Bogdan, *Documentele lui Ștefan cel Mare*, București, 1913, p. 111, 132, 150, 159, 165, 170, 180, 216, 219, 225, 235, 300, 331, 338, 419, 509 etc.

Ca răspuns la aceste condiţii a luat fiinţă şcoala de la Putna, ca şcoală de retorică sau ca şcoală latină.

*Baza documentară.* Despre existenţa acestei şcoli la Putna, despre faptul interesant că, alături de cîntecul melodic al clopotelor, s-a auzit la Putna şi glasul pedagogic al profesorilor, există o serie de probe documentare corespunzătoare şi specifice şcolilor din epocă, din întreaga Europă : *prezenţa* în mănăstire a unor *personalităţi* care purtau atunci atributul de „profesor" (exprimat prin termeni specifici acelor vremi : retor, scholasticus, domesticus, dascăl etc.) şi constatarea unor lucrări ce pretind şcoală.

În această ordine de idei sînt demne de consemnat mai multe ştiri de o valoare cu totul deosebită.

În Mănăstirea Putna trăieşte şi desfăşoară o deosebită activitate cărturărească, la finele secolului al XV-lea şi la începutul celui următor, „românul Eustatie" : ritor, domesticus, protopsalt şi totodată autor de cîntări bisericeşti (pe note) [7]. Eustatie este cel care a condus corul la înmormîntarea lui Ştefan cel Mare [8]. Dar atributul de „ritor" (rhetor) avea în epoca medievală o anumită semnificaţie [9] : dacă termenul de „grammaticus" denumea pe profesorul de şcoală elementară în care se preda gramatica (inferior, media, suprema), cel de retor indica pe profesorul de la şcoala latină care preda retorica (formată din ars dictaminis + poetica) şi logica [10]. Eustatie a fost protopsalt şi a compus şi bucăţi de muzică bisericească, puse pe note, iar învăţarea notelor muzicale reclama *predarea* muzicii, deci şcoală.

La biblioteca centrală „M. Eminescu" din Iaşi se află un voluminos op de cîntări bisericeşti în *limba greacă*, datînd din anii 1546—1547, scris la Mănăstirea Putna şi avînd semnat ca autor pe „Antonie Protopsaltul". Lucrarea-i o carte de şcoală pentru predarea cîntărilor bisericeşti. Faptul că Antonie semnează numai cu atributul de protopsalt, nu trebuie să ne ducă la concluzia că el preda numai muzica, căci şi Eustatie semna uneori numai „Eustatie protopsaltul". În acea epocă, în şcoli se cînta mult, în toată Europa, bineînţeles cîntări bisericeşti şi uneori muzica, una din cele „septem artes liberales", devenea predominantă, lăsînd impresia că şcoala s-a transformat într-una de muzică, iar protopsaltul este profesorul ei principal. Aşa stăteau lucrurile pretutindeni în evul mediu [11].

---

[7] N. Smochină, *O pravilă românească din veacul al XVI-lea, întocmită de ritorul şi scholasticul Lucaci în 1581*, revista „Biserica Ortodoxă Română" 1965, nr. 11—12, p. 1043. Precizăm, totodată, că acest studiu conţine un material deosebit de valoros pentru istoria culturii şi mai ales a dreptului românesc.

[8] *Ibidem.*

[9] Du Cange, *Glossarium mediae et infimae latinitatis*, t. VI, p. 112.

[10] În Biblioteca centrală „M. Eminescu" din Iaşi, lucrarea este înregistrată sub nr. 266, cota III, 88.

[11] E. Krieck, *Bildungssysteme der Kulturvölker*, Leipzig, 1927, p. 283. „Das Mittelalter hat viel gesungen. Gesang war ihm ein nötiger Lebensausdruck".

În epoca feudală, *retorica* devenise dintr-o ştiinţă a artei vorbirii, o ştiinţă de reguli şi exerciţii pentru arta compunerii de scrisori, acte, tratate. Ea se completa cu *poetica* concepută nu ca „Teoria literaturii", ci ca studiul literaturii, cf. P. Barth, *Geschichte der Erziehung*, Leipzig, 1920, p. 210 ş.a.

Numărul profesorilor de la Putna identificaţi pînă acum se continuă cu Lucaci, care a activat aci, în jurul anului 1580, în timpul domniei lui Petru Şchiopul. El se intitula „ritor" şi „scholastic", cele două atribute indicînd funcţii de şcoală şi alese calităţi cărturăreşti. Denumirea de „ritor" arată că Lucaci funcţiona ca profesor de retorică (şi de logică), iar faptul că el trăia la Putna probează că acolo el făcea şcoală. A doua denumire, cea de „scholasticus", indică tot pe profesor, dar vine cu o notă în plus : că profesorul respectiv era un om învăţat, un savant [12] pentru vremea lui.

Lucaci a întocmit *o pravilă în limba română* după „pravila lui Vasile cel Mare" [13]. Faptul că Lucaci redactează o pravilă, care nu mai era o copie, ci o prelucrare, arată că acest profesor se ridicase pe o treaptă mai înaltă de cultură, că ajunsese la ideea ca lucrările străine să nu mai fie numai copiate sau traduse, ci prelucrate, adaptate şi folosite în mod critic. La fel, faptul că Lucaci îşi scrie „pravila" *în româneşte* reprezintă, pe lîngă altele, indicaţia că acum limba românească se folosea în scris şi la şcoală şi că deci şcoala de la Putna nu mai învăţa pe elevi numai să citească *greceşte* şi *slavoneşte*, ci şi *româneşte*.

Denumirile de „profesor" de mai sus, al căror număr timpul s-ar putea să-l sporească prin găsirea de noi documente, duc la concluzia că la Putna a fost o şcoală şi anume o *şcoală de retorică*, denumită în apus *„schola latina"*. Alături de aceste denumiri — care dovedesc existenţa şcolii pe care o studiem — pledează în acelaşi sens anumite activităţi din mănăstire, care dovedesc existenţa unei şcoli. Citäm :

„În mănăstirea Putna s-au scris numeroase cărţi, ca tetravanghelii, minee, cronici [14] etc. Dar, ca să scrii, trebuie să înveţi *arta* scrierii. Or, scrisul epocii, scrisul acela cu ornamentaţii splendide, cerea şcoală, reclama un profesor care să predea şi să arate scrisul şi elevi care să se exercite repetat şi îndelung ; în plus, reclama un om de gust, de fineţe spirituală, format printr-o aleasă operă de „şcolire" şi auto-educaţie" [15].

În această mănăstire se cînta după note muzicale. Or, acest fel de muzică, cu text în limba *greacă* şi cu notaţie muzicală, nu permitea învăţarea „după ureche". Învăţarea şi predarea muzicii pretindeau „profesor", cereau „şcoală". O simplă ochire asupra unui astfel de text muzical ajunge pentru o edificare deplină !

În Mănăstirea Putna s-a calculat „Pascalia", mai întîi pe o perioadă de 81 ani, „după calcule astronomice", începînd încă de la anul 1493, iar apoi pe sute de ani, pînă la 1940 [16]. Dar, astfel de calcule cereau oameni învăţaţi, care, la rîndul lor, pregăteau „ucenici", ca să continue opera. Or, toate acestea nu erau posibile fără învăţătură de durată, fără şcoală.

---

[12] Du Cange, *op. cit., vol. VI, p. 112.*

[13] N. Smochină, *op. cit.*, p. 1045 ş.u. Vezi şi Academia Republicii Socialiste România ms. slav. nr. 692 şi *Istoria României*, II, p. 1030.

[14] E. Turdeanu, *op. cit.* şi M. Berza, *op. cit.*

[15] Nu este exclus ca tocmai acea frumuseţe şi ornamentaţie a scrisului să fi impresionat atît de puternic pe unii, încît au luat cu ei aceste cărţi, ducîndu-le în muzee străine.

[16] N. Smochină, *op. cit.*, p. 1043.

Pe temeiul unor astfel de date, conchidem că la Putna a funcţionat o importantă şcoală, de un grad mai înalt decît şcoala grămăticului sau a procelnicului. De cînd oare a început să funcţioneze această şcoală şi cît timp oare a putut ea funcţiona ?

*Întemeierea şi durata funcţionării* şcolii de la Putna sînt două chestiuni asupra cărora este greu să se formuleze judecăţi precise, însă unele încercări se impun, totuşi.

Ştiind că Eustatie ritorul e menţionat la Putna încă din 1493 şi că „ritorul şi scolasticul Lucaci" e menţionat ultima oară la 1581 şi avînd în vedere că atît primul, cît şi cel de-al doilea ar fi putut depăşi acele date, atît înapoi cît şi înainte, s-ar putea conchide că şcoala de la Putna a funcţionat şi a fost activă între anii 1490—1585, adică timp de aproape un secol. Ea s-a putut deci bucura de o durată lungă de funcţionare în raport cu durata altor şcoli din epocă [17].

Cunoscînd însă că în Mănăstirea Putna activitatea de copiere artistică de opere de ritual şi de teologie se începuse la puţin timp după începerea zidirii ei, s-ar putea conchide că şcoala a luat fiinţă o dată cu întemeierea mănăstirii, dar într-o formă mai modestă ca şcoala grămăticului, ca la Neamţ, Bisericani, Tismana etc. În sprijinul acestei concluzii vine de altfel şi faptul că primii călugări conducători ai mănăstirii, selecţionaţi anume, veneau de la Neamţ, unde deja exista o şcoală de gramatic pentru învăţarea scrisului (şcoala de gramatic), aşa cum o dovedim în altă parte [18].

În ce priveşte sfîrşitul acestei şcoli, nu ştim nimic precis după încheierea activităţii didactice legate de numele lui Lucaci. Chestiunea însă trebuie cercetată mai departe, cu observarea că Mănăstirea Putna a numărat şi ulterior în sînul ei călugări cu rol de profesori, care au scris noi lucrări.

Mai notăm încă o observaţie : că din moment ce aflăm că la Putna au funcţionat ca profesori personalităţi de seamă pentru epoca lor — la finele secolului al XV-lea şi începutul secolului al XVI-lea (Eustatie), la mijlocul secolului al XVI-lea (Antonie) şi spre sfîrşitul aceluiaşi secol (Lucaci) — faptul probează că activitatea acestei şcoli a avut continuitate. Oare cum se explică acest fapt, care, în acea epocă, nu era în Europa un lucru prea obişnuit ? Ce concluzii se pot deduce din analiza naturii şi scopului şcolii de la Putna ?

*Natura şcolii şi scopul ei* reprezintă alte chestiuni care se cer lămurite în vederea unei juste cunoaşteri a acestei şcoli.

În ce priveşte prima chestiune — natura acestei şcoli, — la lămuririle date deja mai sus se mai poate adăuga ceva : În Europa, în evul mediu au existat două feluri de instituţii de învăţămînt : şcoli şi univer-

[17] În acea epocă şi multă vreme şi după aceea sînt numeroase şcolile cu viaţă scurtă. În legătură cu aceasta vezi Şt. Bîrsănescu, *Academia domnească din Iaşi*, Bucureşti, 1962.

[18] Şt. Bîrsănescu, *Pagini nescrise din istoria pedagogiei româneşti* (manuscris).

sități, rolul lor distinctiv fiind bine precizat. Școlile predau limbile, iar universitățile predau științele [19]. Școlile au fost multă vreme reprezentate prin *școala grămăticului* [20], în care se preda gramatica (inferior, media, suprema) în mod obișnuit timp de trei ani, pentru învățarea limbii (latină, greacă, slavonă). După numele dascălului, școala s-a numit și ea școala grămăticului (a procelnicului, a nastavnicului).

După oarecare trecere de vreme, începînd cu finele secolului al XIV-lea și cu începutul secolului al XV-lea [21], această școală crește, adăugîndu-i-se alte două materii de studiu : retorica și logica sau dialectica. Acum materia ei principală este retorica, iar profesorul acestei școli se numește retor sau ritor, în alternanță cu cel de la școala de gramatică, denumit „grammaticus". În lumina acestor date se poate conchide că școala de la Putna, luînd ca punct de plecare atributul de profesor, era o școală medie în genul școlii latine a epocii. S-ar putea trage și a doua concluzie : întrucît ea este prima școală de acest fel în Moldova, este cazul să o considerăm prima școală medie din Moldova.

E. Durkheim, cunoscutul pedagog și sociolog francez, spunea, în *L'évolution pédagogique en France* *, că învățămîntul este un rezumat al culturii intelectuale a adulților. Or, studiind cultura profesorilor și lucrările literare-științifice elaborate în această mănăstire, se pot trage noi concluzii. Eustatie traducea din greacă în slavonă texte și cîntece religioase, deci el studia și slavona, îi învăța pe elevii săi citirea și cîntările în greacă și slavonă. În mod analog se prezenta cazul lui Lucaci. Făcînd lucrări în slavonă și română destinate elevilor, el trebuie să fi predat ucenicilor slavona și româna.

Sintetizînd aceste constatări și privind natura școlii putnene sub raportul învățămîntului linguistic, e cazul să conchidem că, *dacă din punct de vedere al materiilor de studiu școala noastră era o* **schola latina**, *sub raport linguistic, ea a fost o* **școală greco-slavo-română.**

Sub raportul *scopului*, această școală avea caracterul unui *seminar*, ca școală care pregătea clerici. Aceasta rezultă din natura operelor aflate la mănăstire : texte religioase, pravile bisericești, manuscrise de „pascalie", de astronomie, de muzică bisericească — învăluite în atmosferă teologică. În sprijinul acestei constatări vine și un alt fapt : acela că

---

[19] Fr. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichs*, Berlin, 1922, vol. I, p. 156.

[20] În legătură cu această formulă socotim necesar să precizăm următoarele : în epoca feudală școlile erau reprezentate printr-o școală medie care purta denumiri deosebite (schola latina, collegium, gymnasium) și în ele se predau gramatica, retorica și logica. Universitatea preda științele astfel : Facultatea de teologie : dogmatica și greaca ; medicina : anatomia umană și botanica farmaceutică, iar dreptul : dreptul canonic și cel civil. Facultas artium, care era o facultate de pregătire pentru celelalte facultăți, preda fizica și metafizica, astronomia (despre cer), despre suflet (psihologia) și despre naștere și pieire, la care ulterior s-au adăugat aritmetica și geometria, algebra și trigonometria. Cît privește logica, privită ca „poarta de intrare în filozofie", și retorica, acestea țineau atunci de școala medie.

Pentru informații, cf. Fr. Paulsen, *op. cit.* ; P. Barth, *op. cit.*, St. d'Irsay, *Historie des Universités*, Paris, 1933, V I.

Șt. Bîrsănescu, *Academia domnească din Iași*, București, 1962.

[21] H. Nohl și L. Pallat, *Handbuch der Pädagogik*, Langensalza, vol. I, p. 123.

* E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, I. Paris, 1938, p. 25.

în scriptologia respectivă nu se întîlneşte nici un act de proprietate sau vreun tratat politic, comercial, scris la Putna sau de *călugării de la Putna.*

Nici cele două „letopiseţe" nu pot fi considerate ca o excepţie, căci ele — făcînd cronologia domnilor şi naraţiunea faptelor mai importante ale acestora — vin numai să arate legătura bisericii cu şeful puterii feudale şi să aducă acestuia omagii de supunere şi de recunoştinţă [22]. Totuşi, pe lîngă scopul urmărit — pregătirea intelectuală a clericilor — şcoala, potrivit celebrei legi a eterogoniei scopurilor, a mai atins şi alte scopuri: a promovat interesul pentru istorie, pentru studii de drept, pentru astronomie şi muzică şi astfel ea a putut aduce reale servicii culturii poporului român.

Legată de problema naturii şi scopului acestei şcoli stă aceea a *conţinutului* programei şi a *procesului instructiv-educativ.* Raportîndu-ne la această nouă chestiune, observăm că unele elemente s-au putut surprinde din precizările de mai sus, iar dacă revenim, este pentru a da unele explicaţii de detaliu. Ca în toate şcolile, tot aşa şi aici, învăţămîntul începea cu învăţarea cititului şi a scrierii, deci cu gramatica.

În legătură cu aceasta trebuie remarcate următoarele:

— în acea epocă citirea şi scrierea erau *două* lucruri separate, bine distincte. Cineva putea învăţa numai citirea şi mulţi rămîneau aici;

—învăţarea scrierii însemna în fond nu învăţarea scrierii aşa cum înţelegem azi, ci învăţarea unei arte *grafice* de înaltă fineţe. Cine observă textele scrise la Putna, de exemplu pagini din *Tetravanghelul lui Spiridon,* rămîne uimit de frumuseţea scrisului, de arta ornamentaţiei literelor şi de fineţea caligrafică. Este de aceea cu atît mai mult de admis că elevii urmau pentru scris o şcoală dificilă, complicată şi de lungă durată, timpul fiind folosit pentru multe exerciţii.

Acestui învăţămînt îi datorăm lucrări, ca de exemplu:

*Mineiul pe luna octombrie,* scris pentru Putna de diaconul Trif, la Putna, în anul 1467. Acest minei, care se află astăzi la Moscova, conţine, printre altele, istoria vieţii sfintei Paraschiva.

*Cuvîntările* sf. I. Chrisostom, copiate la Putna de călugărul Chiriac în 1470.

*Tetravanghelul* scris cu ornamentaţii şi litere parcă ar fi pictate de Spiridon, la Putna, în 1502. [23]

*Tipicon ecclesiastic,* copiat la Putna în medio-bulgară de arhimandritul Siluan, în 1523 [24].

În preocupările şcolii au stat şi probleme de astronomie — care pe atunci reprezenta una din cele „septem artes liberales"; Eustatie se intitula protopsalt şi compunea cîntări bisericeşti. La fel, Antonie protopsaltul scria cîntări bisericeşti pe note muzicale pentru instruirea altora. Deci şi *muzica* constituia altă materie de studiu, prevăzută şi ea în programa de studii.

[22] De altfel, acest caracter apare clar şi în cronicile ulterioare ale lui Macarie, Eftimie şi Azarie.

[23] M. Berza, *Cultura moldovenească în timpul lui Ştefan cel Mare,* Bucureşti, 1964, p. 576–580.

[24] E. Turdeanu, *op. cit.,* p. 12.

Ceva mai tîrziu, Lucaci traducea şi prelucra o pravilă de legi — de data aceasta în limba română şi pentru lectura altora şi, în primul rînd, a ucenicilor pe care-i punea să facă exerciţii de traducere şi redactare[25]. Deci, el ţinea lecţii de ars dictaminis — de retorică.

Astfel stînd lucrurile şi făcînd, cum s-a precizat mai sus, aplicarea principiului lui Durkheim şi anume — învăţămîntul şcolar este un rezumat al culturii adulţilor — conchidem că şcoala de la Putna era o şcoală care făcea un învăţămînt după o programă de „schola latina".

Este de asemenea necesar de notat că, întrucît viitorii clerici urmau să cînte bucăţi de muzică în greceşte şi slavoneşte şi lucrările epocii erau scrise la fel în cele două limbi, predarea gramaticii însemna atunci pentru noi nu învăţarea latinei, ci învăţarea slavonei şi a limbii greceşti, iar ceva mai tîrziu a celei româneşti. La toate acestea să adăugăm noi precizări cu privire la *retorică* şi la *muzică*.

*Retorica* trebuie înţeleasă ca arta compunerii, aşa cum rezultă aceasta şi dintr-o notaţie de mai tîrziu a lui Macarie, de la începutul cronicii lui.

*Muzica* implica învăţarea cîntecului religios în greacă şi apoi în slavonă. Mai toate operele de muzică din epocă au fost scrise în greceşte şi mai tîrziu în slavonă ca traduceri din greceşte. Faptul arată că noi aveam atunci contact cu cultura greacă şi că slavona a servit numai ca factor de tranzit cultural.

Cunoscînd toate acestea, ne vedem şi mai mult obligaţi a conchide că şcoala de la Putna reprezenta, după limba predată, o *şcoală greco-slavo-română*. Aşa stăteau atunci lucrurile, acesta-i adevărul.

Acest caracter al şcolii merită să fie reţinut. Prin el, şcoala de la Putna anticipează Schola graeca e latina de la Tîrgovişte (1646—1651) şi Academia slavo-greco-latină din Moscova (1687). Totodată, ea se afirmă nu ca o şcoală de împrumut, ca o copie a unui model străin, ci ca o instituţie legată de societatea românească şi de nevoile ei specifice în acel moment din istoria ei.

În fine, trebuie să observăm că pe plan european, unde învăţămîntul se făcea într-o singură limbă, cea latină, şcoala putneană făcea o experienţă specială cu un învăţămînt în trei limbi: greacă, slavonă şi română. De aici au derivat şi posibilităţi mai mari de dezvoltare a culturii româneşti în forme care au depăşit în acea vreme nivelul culturii altor popoare din sud-estul Europei.

Despre *lecţiile* şi *metodele* aplicate în şcoala de la Putna ştim puţin. În manuscrisul „ritorului" Lucaci şi ale elevilor lui s-au găsit glosare de cuvinte, semn că profesorul scotea cuvinte şi indica înţelesul lor, ca elevii să le înveţe[26]. Deci, însuşirea vocabularului slavon sau grec se făcea printr-o învăţare pe de rost, după glosare de cuvinte. Mai tîrziu se va practica metoda *psihagogică* — adică procedarea aceea de a scrie deasupra fiecărui cuvînt familia de cuvinte a termenului respectiv, ca metodă de îmbogăţire a lexicului elevilor[27]. În rest, citirea şi scrierea

[25] N. Smochină, *Pravilistul Lucaci, profesor la şcoala de la Putna* (manuscris).
[26] N. Smochină, *Pravilistul Lucaci, profesor la şcoala de la Putna* (manuscris).
[27] Şt. Bîrsănescu, *Academia domnească din Iaşi*, Buc., 1962.

se predau pe bază de imitaţie, de reproducere şi de exerciţii repetate. Caligrafia textelor, ca şi frumuseţea ornamentaţiei lucrărilor din epocă, ca de exemplu Tetraevanghelul lui Spiridon (1502), reflectă în plus şi altceva şi anume grija şi seriozitatea din partea profesorilor de a asocia exerciţiile de scris ale elevilor cu ideea unui respect pentru carte considerată ca sfîntă. Note noi despre procesul didactic din acea epocă găsim în lucrarea *Expunerea ştiinţei artei muzicale bisericeşti* [28], datînd din secolul al XVI-lea şi constituind o metodică pentru predarea muzicii, urmată de un *Anastasimatarion* (colecţie de cîntări bisericeşti). În această lucrare, se dau îndrumări metodice, ca de exemplu : muzica să se predea sistematic, începînd cu învăţarea *semnelor* muzicale. Să se înveţe apoi notele muzicale, prin exerciţii uşoare şi simple. În timpul exerciţiilor să se cultive vocea elevilor, dîndu-li-se sfaturi şi exemple de pronunţie etc.

Prezenţa unei astfel de lucrări în secolul al XVI-lea în ţara noastră dovedeşte nivelul ridicat al învăţămîntului, care nu se mai făcea în mod empiric şi pe bază de rutină, ci sistematic şi pe bază de reflexiune pedagogică. Totodată, existenţa acestei metodici pentru predarea muzicii mai poate proba, pe lîngă interesul deosebit pentru predarea muzicii, anumite necesităţi pedagogice superioare, care presupun *şcoală*, şi încă o şcoală bună.

*Profesorii şi elevii şcolii.* Şcoala a avut mai mulţi profesori, dintre care se cunosc cu precizie trei : Eustatie, Antonie şi Lucaci. Faptul că Eustatie este întîlnit la începutul şcolii, Antonie pe la jumătatea secolului al XVI-lea şi Lucaci la finele secolului încurajează ideea indicată şi mai sus că şcoala a avut continuitate în activitatea ei.

Profesorul Eustatie, după toate indicaţiile, a fost un om de o cultură deosebită. Învăţase în tinereţe la muntele Athos, ajungînd un bun cunoscător al limbii greceşti. La Putna el a fost „ritor", dar, printre altele, avea şi atributul de „domesticus-consilier" [29]. Este foarte probabil ca Eustatie să fi îndeplinit şi rolul de consilier al domnului. Este adevărat că termenul de domesticus se folosea şi în expresia de „domesticus scholarum". În acest fel însemna că el era cel mai mare peste şcolari.

Lui Eustatie îi datorăm mai multe opere originale în manuscris, ca de exemplu *Tvorenie vstateva protopsalta (Opera lui Eustatie protopsaltul)*, cuprinzînd şi compoziţii proprii — *Cîntarea sf. Ion cel Nou de la Suceava, Stihirile sf. Dumitru ş.a.* [30].

Antonie a lăsat o voluminoasă operă de cîntări bisericeşti pe note de muzică bisericească orientală. Faptul că lucrarea a fost scrisă în greceşte arată că Antonie stăpînea bine limba greacă, pe lîngă cea română şi slavonă, şi că în şcoală, unde aceste cîntări se predau pe note, elevii înşişi învăţau greaca. Altfel, fără un astfel de interes n-ar fi avut nici o raţiune ca el să scrie o astfel de operă, cu text în limba

[28] *Expunerea ştiinţei artei muzicale bisericeşti*, Biblioteca Centrală „M. Eminescu" din Iaşi, nr. 266, cota III 88.

[29] Du Cange, *Glossarium mediae et infimae latinitatis*, III, p. 904.

[30] N. Smochină, *op. cit.*, p. 1043.

greacă. Opera lui Antonie reproduce cîntări din Eustatie, semn de continuitate a activităţii didactice şi cărturăreşti de la şcoala din Putna.

*Lucaci* era român, originar din satul Costeşti din stînga Prutului, unde Ciuhurul se varsă în Prut. Făcuse studii în Polonia [31]. Îl găsim la Putna, intitulîndu-se „ritor şi scolastic", deci profesor. În 1581, Lucaci a scris, din porunca lui Eustatie, episcop de Roman, o pravilă reprezentînd nu o simplă traducere, ci o prelucrare cu adausuri. Printre altele, în această pravilă se dispune : „Cine fură pîne (grîu) de groapă post 4 leat". „Cine bagă apă în vin să fie proclet" (blestemat) [32].

*Pe elevii şcolii* nu-i ştim nominal, totuşi despre ei se ştie cîte ceva. Greşelile de limbă pe care le făceau cînd scriau în slavonă sau în greacă (fie că ei copiau, fie că ei compuneau), cît şi faptul că ei cînd redactau în slavonă făceau uz de cuvinte româneşti, cînd nu aveau la îndemînă pe cele slavone sau greceşti, toate acestea arată că ei erau români. Apoi, calităţile scrisului, chenarelor, arată cît de înzestraţi erau acei tineri şi cît de eficient fusese procesul instructiv-educativ din şcoala de la Putna. Faptul că aceşti elevi au realizat lucrări valoroase în domeniul artei grafice şi al muzicii confirmă legea stabilită de pedagogia experimentală : că talentele se dezvoltă în direcţia în care ele sînt cultivate. Presupunem — ţinînd seama de politica internă a lui Ştefan cel Mare de a ridica din rîndul răzeşilor, care dovediseră merite noi, dregători — că cel puţin în timpul vieţii marelui domn o bună parte din elevi a fost recrutată dintre fiii de răzeşi.

*Locul şcolii latine de la Putna între celelalte şcoli ale epocii şi valoarea ei.* Şcoala de la Putna ocupă un loc însemnat şi special în cadrul şcolilor. Ca şcoală de cultură elementară, dar şi medie, avînd în programă gramatica, retorica şi logica, ea ţinea de aşa-numitele „şcoli latine" ale epocii, reprezentînd o şcoală medie. În felul acesta, ea se situa pe un plan mai înalt decît şcoala gramaticului, procelnicului sau nastavnicului din Ţara Românească şi din Moldova şi inclusiv decît şcolile din Ardeal, ca „schola coronensis", „schola bistricensis" ş.a. În schimb, sub raportul gradului, ea se plasa alături de şcolile latine din Transilvania şi din Europa apuseană, diferind însă de toate acestea prin faptul că în timp ce ele predau latina şi în latină, ea a predat greaca, slavona şi româna şi în română, dezvoltîndu-se ca o şcoală greco-slavo-română. Acest fel al ei de a se fi organizat, potrivit cu interesele societăţii româneşti din acea vreme, vine să confirme încă o dată adevărul că şcoala e un element din suprastructură, determinat de cerinţele social-economice ale societăţii care i-a dat fiinţă. Tot cu privire la locul ei mai observăm că ea este prima şcoală medie din Moldova, luînd loc alături de şcoala din Şcheii Braşovului, de gimnaziile din centrele săseşti din Transilvania şi de colegiile iezuite care au luat fiinţă ceva mai tîrziu. Totodată, ea funcţiona în Moldova ca o şcoală medie, în genul căreia

[31] *Manuscrise slave, Acad. Republicii Socialiste România*, nr. 692 ; Vezi şi P. P. Panaitescu, *Viaţa feudală*, p. 520.

[32] *Ibidem.*

nu se afla la acea epocă nici una în Balcani, cu excepţia şcolii „patriarhale" din Constantinopol.

Şcoala de la Putna prezintă însemnate titluri de valoare. Ea a făcut trecerea de la o şcoală pregătitoare de „citeţi" şi de „copişti" la cea de pregătire a unor elemente mai instruite, care au putut da lucrări cu note proprii, ca *Letopiseţul Putna I* şi *Letopiseţul Putna II*, cărţi de muzică şi de cîntări bisericeşti, prelucrări de pravile etc. Firește că aceste lucrări, judecate prin prisma vremii noastre, apar ca realizări modeste ; totuşi, privite în lumina vremii lor, ele au o mare valoare, *marcînd începuturi de gîndire proprie şi creatoare, deci elemente de progres.* Dar, această şcoală a avut un alt merit şi mai important : lucrările profesorilor ei, atît acelea ale lui Eustatie (pentru muzică), cît şi acelea ale lui Lucaci (pentru pravile), s-au copiat şi s-au răspîndit în Moldova şi în Ţara-Românească [33], Putna devenind astfel un important centru de iradiaţie a culturii.

În fine, cercetarea de mai sus a mai dovedit şi altceva : că mai mulţi români sînt autori de cîntări religioase. Faptul arată cît de greşite sînt acele teze care susţin că românii au împrumutat toată muzica de la slavi şi anume de la bulgari, că monahi bulgari au adus şi au creat muzica pentru români, cum eronat se exprima Palikarova [34].

Toate aceste constatări, prilejuite de studiul şcolii de la Putna, dovedesc că din sfera de preocupări ale lui Ştefan cel Mare aceea pentru şcoală nu numai că n-a lipsit, dar ea s-a manifestat într-o formă interesantă, prin organizarea unei şcoli care depăşea în grad pe cele în fiinţă pînă atunci. În felul acesta, momentul şcolar şi cultural legat de Putna [35] se poate considera ca al doilea moment mare din istoria şcolii şi culturii româneşti, după acela al „Academiei" din Suceava, din vremea lui Alexandru cel Bun. Elemente progresiste din viaţa şi activitatea şcolii de la Putna şi munca profesorilor ei care predau istorie şi astronomie, drept şi muzică, o aşază în rîndul marilor şcoli ale poporului român.

*ГРЕКО—СЛАВЯНО—РУМЫНСКАЯ ШКОЛА В ПУТНЕ*
*(Резюме)*

*Изучение древних документов привело автора к установлению существования начальной и средней школы при монастыре в Путне, во второй половине XV-ого и в XVI-ом в.*

*Школа отвечала требованиям молдавского государства в эпоху борьбы за концентрацию власти в руках господаря ; школа подготовляла летописцев и клериков. Здесь преподавалась грамматика (для обучения чтению и письму), реторика и логика (для обучения сочинению).*

*Вначале преподавали греческий и старославянский, а потом и румынский языки. Из преподавателей школы известны : Евстаций, Антонний и Лукач, произведения которых сохранились до наших дней.*

[33] N. Smochină, *Pravilistul Lucaci, profesor la şcoala de la Putna* (manuscris).

[34] V. Palikarova, *La musique bizantine chez les boulgariennns et les russes de IX-ème siècle aux XIV-ème siècle*, Copenhaga, 1953, p. 216.

[35] Că Putna devenise în acea vreme un focar de cultură înaintată o dovedesc existenţa unui spital în interiorul ei şi o carte de medicină în latineşte, purtînd titlul *Proemitatia quaedani ad Medicinam spectantia* păstrată după focul din 1536 şi copiată în 1543. (Vezi Dr. V. Gonţa şi Al. Gonţa, *Un spital de mănăstire la Putna în veacul al XV-lea*, „Mitropolia Moldovei şi Sucevei", an. XXXIX, nr. 9—10 (1963), p. 596.

## L'ÉCOLE GRÉCO-SLAVO-ROUMAINE DU MONASTÈRE DE PUTNA

### (Résumé)

*S'appuyant sur des documents, l'auteur certifie l'existence et l'activité d'une école élémentaire et moyenne au monastère de Putna, dans la deuxième moitié du XV-e siècle et le long du XVI-e siècle.*

*L'école satisfaisait les nécessités de l'État Moldave à l'époque de la lutte pour la concentration du pouvoir entre les mains du prince, formant les chroniqueurs de l'époque et le clergé. Dans cette école on a enseigné la grammaire comme fondement de la lecture et de l'écriture, puis, la rhétorique et la logique en vue de l'étude de la composition (ars dictaminis). Au début, l'on a enseigné le grec et le slave, puis le roumain aussi. On mentionne parmi les professeurs de l'école : Eustație, Antonie et Lucaci dont il nous est parvenu des oeuvres importantes.*

## THE GREEK-SLAVONIC-ROMANIAN SCHOOL AT PUTNA MONASTERY

### (Abstract)

*The author establishes the recorded existance of an elementary and secondary school at Putna Monastery in the 2nd half of the 15th century and throughout the 16th centruy.*

*The school, training chroniclers and clerics in the art of reading and writing, in grammar, rhetoric and logic (for the learning of composition), fully corresponded to the demands of the Moldavian state in the period of struggle for sovereign power.*

*Greek and Slavonic, originally taught in the school, were gradually replaced by the vernacular. Of the scholars who taught there, deserving priority of place are Eustație, Antonie and Lucaci. They have all left us some most valuable works.*

# Probleme ale formării conștiinței de sine la preadolescenți și la adolescenți

*PETRE BĂRBULESCU, șef de secție*
*Institutul de științe pedagogice*
*și*
*ION DUMITRESCU, lector univ.*
*Institutul pedagogic — Craiova*

Desăvîrșirea construcției socialiste presupune un înalt nivel de conștiință al tuturor oamenilor muncii. Așa cum s-a arătat cu prilejul celui de-al IX-lea Congres al partidului, „ca urmare a transformărilor care au avut loc în viața materială a societății, precum și a muncii ideologice și politico-educative desfășurate de partid, s-au produs mari schimbări în profilul spiritual al oamenilor muncii" [1] din patria noastră. Sarcinile tot mai complexe ale construcției socialiste, necesitatea obiectivă a atragerii într-o măsură tot mai mare a maselor de oameni ai muncii la conducerea producției socialiste și la rezolvarea problemelor pe care le pun viața politică și revoluția culturală, la rezolvarea treburilor obștești, cer ridicarea acestei munci pe o treaptă superioară „...cer intensificarea efortului pentru formarea omului nou, multilateral dezvoltat, cu un profil spiritual bogat, constructor conștient și competent al noilor rînduieli" [2].

În adevăr, individul poate deveni un element activ de construcție a societății în măsura în care el este conștient de rolul pe care îl joacă în acest proces, de obiectivele și perspectiva dezvoltării, deoarece: „Între o existență care își dă seama de existența sa și o existență care nu-și dă seama, așadar între o existență conștientă și una inconștientă, apar nu numai diferențieri gnoseologice, ci și diferențe existențiale, ontologice, de natură calitativă, care marchează moduri diferite de a fi și a acționa" [3].

Numai în măsura în care se realizează potențele individuale ale personalității sporesc valențele sale sociale, concretizate în participarea conștientă la acțiune, în capacitatea mereu sporită de integrare în efortul colectiv, în lupta pentru realizarea idealurilor comune: socialismul și comunismul.

Rolul conștiinței de sine în formarea personalității a fost scos în evidență nu numai în cercetările recente. Astfel, s-a subliniat existența unei corelații între conștiința de sine și acțiune, faptul că gradul dezvoltării conștiinței de sine condiționează direct modul de a acționa. „Omul care are conștiință de sine... arăta psihologul C. Rădulescu-

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, București, 1965, p. 81.

[2] *Profilul spiritual al clasei muncitoare în socialism*, Editura Acad. R.P.R., București, 1964, p. 11.

[3] T. Herseni, S. Marcus, A. Tabachiu, *Conștiința individuală și conștiința socială*, „Revista de psihologie" nr. 1/1965.

Motru, inventează instrumente pentru a spori rolul muncii. Omul cu cunoaștere de sine ascultă de îndemnurile aptitudinilor sale intelectuale, morale, artistice și profesionale. Personalitatea începe după ce munca este intrată în motivarea voinței omului" [4].

Dacă fenomenele psihice, trăirile pot și ele să devină obiect al conștiinței, „...contrar introspecționismului, reflectarea conștientă a acestor fenomene nu se realizează pe calea autoreflectării directe a psihicului în psihic, ci prin intermediul acțiunilor pe care le săvîrșesc oamenii, date în mod obiectiv conștiinței, prin intermediul conduitei lor" [5].

Pe bună dreptate s-a arătat că la om, cunoașterea în procesul acțiunii sale asupra lumii obiective, în contact direct cu alți oameni, „...provoacă formarea conștiinței de sine... prin confruntare, control, critică, îndrumare, prin cerința de a se stăpîni, de a se purta într-un anumit fel" [6].

Rezultă deci că în procesul complex al formării personalității conștiința de sine constituie unul din elementele componente de bază.

★

Cu privire la *geneza conștiinței de sine*, B. G. Ananiev, analizînd tezele lui Stern, după care conștiința de sine a copilului ia naștere din autodezvoltarea emoțională a subiectului, „dispoziția" fiind o preistorie a conștiinței de sine, reține ca fiind „posibilă" această idee, dar respinge ca false ideile cu privire la manifestarea „dispoziției copilului" numai prin „opoziție față de subiect", adică prin capricii, încăpățînări, manifestarea cu precădere „egocentrică" a copilului sub formă de autoadorare. Analizînd în continuare teza lui Rubinstein, după care conștiința de sine se formează la copilul mic o dată cu dezvoltarea mișcărilor lui voluntare, precum și punctele de vedere ale lui W. James și P. Janet, după care „individualitatea corporală" sau „fizică" a copilului se dezvoltă foarte de timpuriu, Ananiev pune la îndoială părerea că ar exista pînă la un an începuturi ale conștiinței de sine, în sensul adevărat al cuvîntului.

Chiar o dată cu desprinderea obiectelor din mediul înconjurător, cu utilizarea lor și separarea de propriul corp „...o asemenea separare a persoanei proprii din mediul celorlalte obiecte nu reprezintă încă, desigur, conștiința de sine ca subiect al acțiunii" [7]. Recunoscînd că formarea conștiinței de sine la copil este un proces complex, B. G. Ananiev susține că însușirea limbajului, conștientizarea dorințelor și motivelor activității, folosirea propriului nume, separarea persoanei proprii de acțiunile sale, trecerea de la conștiința acțiunilor sale la conștiința calităților

[4] C. Rădulescu-Motru, *Personalismul energetic*, Ed. Casei școalelor, p. 63.
[5] S. L. Rubinstein, *Existență și conștiință*, Editura științifică, București, 1962, p. 304.
[6] T. Herseni, ș. a., *Op. cit.*, p. 55—56.
[7] B. G. Ananiev, *Cu privire la modul de a pune problema dezvoltării conștiinței de sine a copilului* (în *Probleme de psihologia copilului*), E.D.P., București, 1951, p. 303.

sale (legată tot de dezvoltarea limbajului), constituie trepte ale formării conștiinței de sine.

„Într-o formă elementară și naivă, conștiința copilului reprezintă deja o unitate între individual și social" [8], „...o importanță hotărîtoare în formarea ideii despre sine o are modul colectiv de viață și dezvoltarea justă a atitudinilor de apreciere care alcătuiesc autoaprecierea".

Conștiința de sine — considerată ca înțelegerea persoanei sale ca subiect al activității sociale — constituie un punct de vedere care se impune tot mai mult în psihologia științifică contemporană. Astfel, și după A. L. Snirman „nu conștiința de corp propriu și nici conștiința stărilor sale subiective, ci înțelegerea rolului său social constituie conținutul principal al conștiinței de sine. Avînd conștiința individualității sale ca individualitate socială, omul are conștiință de sine, în primul rînd ca subiect al unei activități sociale oarecare" [9].

Conștiința individuală — este adevărat — implică sub toate formele ei și o raportare a subiectului la sine însuși (reflectarea propriului său corp, a propriei sale vieți psihice, a trăirilor sale strict personale), însă numai „...confruntîndu-se cu lumea dinafară în procesele de conștiință, omul capătă conștiința propriei sale existențe, devine conștient de sine" [10].

Nu numai formarea, dar și gradul dezvoltării conștiinței de sine sînt legate direct de activitatea socială a persoanei : „Cel mai înalt nivel al conștiinței de sine este atins de elev atunci cînd el se poate privi ca subiect al activității sociale, ca «membru al colectivului». Conștiința de sine este în primul rînd conștiința poziției sociale a omului" [11].

Psihologia științifică are la bază în această problemă binecunoscuta teză a lui Marx : „Omul se oglindește mai întîi în alt om. Numai raportîndu-se la omul Pavel ca la un semen al său, omul Petru se raportează la sine însuși ca om" [12].

În această succintă analiză a genezei conștiinței de sine am urmărit să scoatem în evidență nu numai treptele dezvoltării, dar și conținutul ei, conținut în care se pot distinge ca note : interesul față de propria persoană, privită însă și în raport cu poziția de membru al societății ; capacitatea de apreciere și autoapreciere ; atitudinea față de muncă și bunul obștesc, privită ca raportare a persoanei la prezent. În același timp, poziția de membru al societății implică și adeziunea față de scopurile mai îndepărtate ale acesteia, tendința de perfecționare continuă, formarea unui ideal de viață la nivelul cerințelor actuale și de perspectivă ale societății. Idealul de viață dă nu numai conținut, ci și unitate de structură personalității, fără de care aceasta n-ar dispune de conștiința de sine.

---

[8] *Ibidem*, p. 313—314.

[9] A. L. Snirman, *Formarea atitudinii față de colectiv și dezvoltarea conștiinței de sine la elevii mai mari* (în *Probleme de psihologia copilului*), E.S.D.P., 1960, p. 241.

[10] T. Herseni ș.a., *Op. cit.*, p. 54.

[11] *Tratat de psihologie experimentală*, sub red. prof. Al. Roșca, Ed. Acad. R.P.R., București, 1963, p. 426 (capitol redactat de V. Pavelcu).

[12] K. Marx, *Capitalul, vol. I*, Editura politică, București, 1960, p. 92, nota 18.

Conștiința elevului reprezintă unitatea dintre individual și social, chiar în forma ei elementară, dar numai „...cu condiția ca dezvoltarea conștiinței și a conștiinței de sine a copilului să fie just călăuzită din punct de vedere pedagogic" [13].

*Rezultă deci că procesul formării conștiinței de sine la copil, ritmul trecerii de la treptele inferioare la formele superioare, ca și bogăția conținutului conștiinței de sine, nu se realizează spontan, ci sub influența și conducerea unei munci educative complexe, multilaterale, desfășurate pe întregul parcurs al școlarității.*

★

Dată fiind complexitatea acestei probleme, ne propunem ca în studiul de față să prezentăm unele aspecte privind : *interesul elevului față de propria persoană* (la ce vîrstă apare, orientarea acestuia de la o vîrstă la alta, cauzele apariției, raportul între elev și adult în diferitele etape ale formării conștiinței de sine) ; *capacitatea de autoanaliză și de apreciere obiectivă a personalității altora.*

Conținutul acestui studiu constituie rezultatul unor cercetări mai vechi ale autorilor, în problema adolescenței, cît și al unor cercetări în curs de efectuare, cu privire numai la problemele formării conștiinței de sine la preadolescenți și adolescenți. Datele prezentate oglindesc aspecte ale cercetărilor întreprinse la cîteva școli generale și licee din orașul Craiova și din raionul Balș (reg. Oltenia), din orașul București și la Școala generală din Dărmănești (reg. Ploiești), cuprinzînd în această etapă circa 650 de subiecți.

Metodele folosite în cercetare au fost : ancheta pe bază de chestionar, convorbiri individuale cu elevii, cadrele didactice, diriginți și părinți. De asemenea, au fost studiate planurile de muncă educative din școlile respective, au fost date compuneri pe această temă. La un număr limitat de subiecți s-a folosit și metoda „fișelor" în care elevii și-au consemnat o anumită perioadă observațiile făcute asupra lor, în două variante : un grup de subiecți au fost instruiți asupra felului cum trebuie întocmite aceste însemnări, ce aspecte ale personalității să vizeze în însemnările lor, iar cel de-al doilea grup nu a primit un asemenea instructaj.

În studierea capacității de autoapreciere a elevilor s-a folosit metoda aprecierii obiective a personalității [14]. Pentru asigurarea în mai mare măsură a obiectivității răspunsurilor elevilor la chestionarele aplicate, s-a recomandat acestora să-și noteze numai vîrsta și sexul, fără indicarea numelui. Pentru a scoate în evidență și unele nuanțe ale răspunsurilor, atunci cînd am citat aceste răspunsuri am notat între paranteze vîrsta și sexul subiectului prin b (băiat) și f (fată).

---

[13] B. G. Ananiev, *Op. cit.* p. 303.

[14] Gh. Zapan, *Metoda aprecierii obiective a personalității*. „Analele Româno-Sovietice", seria pedagogie-psihologie, nr. 3/1957.

Urmărind să studiem *formarea interesului pentru propria persoană*, am folosit atît ancheta pe bază de chestionar, cît și convorbirea și fișele de autoobservație.

Primul chestionar aplicat a cuprins întrebările : „Te gîndești vreodată la tine ? De multă vreme ? La ce anume ? Ce te-a făcut să te gîndești pentru prima dată la tine ?". Chestionarul a fost aplicat la 300 de preadolescenți și 350 de adolescenți. Din subiecții chestionați au răspuns afirmativ la prima întrebare 647, iar 3 subiecți au răspuns categoric : „Nu m-am gîndit niciodată la mine" (2 băieți de 14 ani și unul de 12 ani).

În ceea ce privește începuturile preocupărilor pentru propria persoană diferențele sînt mai mari. Vom remarca în primul rînd faptul că la elevii din mediul rural începuturile preocupărilor pentru propria persoană coboară la 10 ani (30%) și chiar sub această vîrstă (8%). Adesea aceste preocupări sînt legate de intrarea în școală. La preadolescenți din mediul urban această preocupare se conturează mai tîrziu și anume, în general, la 12 ani, adică la intrarea în clasa a V-a. Unii dintre elevii claselor IX—XI (20%) leagă aceste începuturi de clasa a VII-a, restul de 80% plasîndu-le tot în jurul vîrstei de 12 ani. Au fost cazuri izolate de elevi care au afirmat că numai apropierea maturității și a examenului de admitere la facultate le-a pus această problemă.

*Orientarea interesului pentru propria persoană* este de asemenea variată. Domină, în proporție de 90%, „viitorul", fie că este nedefinit („ce voi fi în viață" ; „ce voi deveni" ; „mă gîndesc la viitorul meu"), la elevii din clasele V—VIII, fie că este concretizat într-o anumită profesiune, la cei din clasele IX—XI. Definirea profesiunii dorite se întîlnește însă și la elevii din clasele V—VIII (în proporție de 18%), mai ales la cei din mediul rural. Cinci elevi dintre aceștia se gîndesc și la felul cum își vor putea ajuta părinții în viitor, fapt neîntîlnit la elevii din mediul urban, atît din clasele V—VIII, cît și din clasele IX—XI. Numai 2 din cei 300 de preadolescenți se gîndesc la calitățile lor fizice, în timp ce numărul adolescenților care se gîndesc la aceste calități este mai mare și anume 15 (11 f. și 4 b.).

La 22 de adolescenți orientarea interesului pentru propria persoană merge către analiza însușirilor morale, raportate fie la societate, în general, fie la „a fi folositor patriei" ;

„Mă gîndesc, din clasa a V-a, la viitorul meu, la felul meu de a fi și de a mă comporta în societate" (14 ani, b.) ; „Mă gîndesc la felul cum pot să devin folositor patriei și să-mi însușesc o comportare frumoasă în societate, față de părinți, de profesori și de alte persoane" (15 ani, f.) ; „Mă gîndesc la ce voi ajunge, la relațiile mele cu oamenii, la dreptățile și nedreptățile pe care le fac ei. De multe ori îmi analizez și purtarea mea, dacă lucrurile pe care le fac sînt drepte sau nu și caut să repar ce am făcut greșit. Mă gîndesc și la faptul dacă nu pot să învăț mai bine și cred că, avînd mai multă voință, aș putea" (15 ani, f.).

La adolescenți este dominantă orientarea autoanalizei către viitor și către însușirile morale — uneori examinate chiar amănunțit — dar

raportate la cerințele societății și la folosul patriei. Semnificativă este și apariția la această vîrstă a preocupărilor pentru un stil de viață.

Desigur că *factorii care au determinat interesul pentru propria persoană* interesează mult din punct de vedere pedagogic, cu toată varietatea lor, sau tocmai prin varietatea lor.

Astfel, la preadolescenți din mediul rural (cu precădere la cei din clasele a VII-a și a VIII-a) factorul cel mai frecvent întîlnit în răspunsurile lor, la întrebarea „Ce te-a făcut să te gîndești prima dată la tine"?, este *discuția cu părinții*: „Acum ești mare și trebuie să te gîndești și tu la drumul tău în viață. De-acum înainte tu știi mai multă carte ca noi și poți să-ți dai seama ce este bine și ce este rău" (14 ani, b.). Un elev se arată deosebit de impresionat de faptul că părinții l-au consultat într-o anumită problemă familiară. De atunci a început să se gîndească zilnic la faptele lui și să se poarte în așa fel încît să arate că merită încrederea acordată, că este într-adevăr „mare".

În general, la elevii claselor a VII-a și a VIII-a factorul care determină în principal interesul pentru propria persoană îl constituie *cele discutate la orele de dirigenție*. Subliniem și faptul că elevii care menționează acest factor se referă nu numai la „prelucrarea" unor aspecte negative din conduita lor, ci și la situațiile cînd au fost evidențiați în fața clasei și a școlii pentru o conduită bună, pentru situația bună la învățătură, aprecieri însoțite de considerațiuni asupra viitorului elevului. *Primirea în rîndul U.T.C.-ului* și analizele făcute în cadrul organizației de tineret ocupă de asemenea un loc important. Urmează — ca frecvență — *vizionarea unui film* (de obicei se povestește acțiunea fără a se indica denumirea filmului), *citirea unei cărți* etc.

Semnificative sînt și relatările unor elevi care afirmă că ceea ce i-a făcut prima dată să se gîndească la propria persoană a fost faptul că după o serie de atitudini greșite n-au mai fost primiți la joc de colegii lor. Atitudinea colectivului, ca motiv al orientării reflectării către propria persoană, a apărut pregnant și în cursul convorbirilor cu elevii. În fine, la adolescenți am întîlnit în răspunsurile lor cu privire la factorii care i-au determinat să se gîndească la persoana proprie și cîteva cazuri semnificative. Este vorba de unii elevii care arată că „prestigiul școlii" la care intenționau să dea examenele a dat naștere la o profundă autoanaliză.

Unul dintre elevi arată în răspunsul său: „Cunoscînd treptat tradițiile acestei școli, profesorii pe care i-a avut și elevii pe care i-a dat școala noastră mi-am pus adesea întrebarea dacă merit cinstea să învăț la această școală, dacă voi fi în stare să calc pe urmele înaintașilor mei". Un alt elev arată: „M-a impresionat perseverența fostului elev al școlii, marele om de știință Gh. Țițeica, și a altor elevi ai școlii".

Discutînd cu directorul școlii, cu cadrele didactice și analizînd planurile de muncă educativă, am constatat că la școala respectivă există preocupări susținute pentru valorificarea tradițiilor școlii în munca educativă cu elevii.

*Raporturile adolescenților cu adulții* constituie preocupări importante în literatura de specialitate, ducîndu-se vii discuții în această problemă. Reținem atenția mai ales tezele cu privire la atitudinea de frondă a

adolescenților față de adulți și de societate, cît și cele cu privire la „sentimentul de singurătate" pe care îl trăiesc aceștia. Există astăzi, pe plan mondial, în literatura de specialitate, o pronunțată tendință de a lega aceste caracteristici nu atît de vîrstă, cît de condițiile sociale în care trăiesc adolescenții [15].

În cercetările noastre, am dat o atenție deosebită acestei probleme. Chestionarele folosite au cuprins întrebările: „Sînteți de părere că adulții (părinți, profesori, rude apropiate etc.) înțeleg problemele specifice vîrstei dv.? Care sînt aceste probleme? Au fost și cazuri cînd ați simțit neînțelegere din partea acestora? Dați exemple". La un grup de subiecți conținutul chestionarului a fost modificat după cum urmează: „Credeți că vă ajută suficient adulții să rezolvați problemele pe care vi le pune viața la această vîrstă? Care sînt aceste probleme? O fac ei într-o formă acceptabilă? Ce propuneri aveți în acest sens?". La al treilea grup de elevi s-a folosit și o altă variantă: „Trăiți sentimentul că adulții stînjenesc dezvoltarea personalității dv., sau credeți că aceștia vă oferă suficiente posibilități de afirmare? În ce probleme credeți că adulții vă ajută mai puțin?". La două clase, unde se stabilește o apropiere mai mare între cercetători și elevi, după ce s-au aplicat primele două variante ale chestionarului, a avut loc imediat și o convorbire pe aceeași temă. În aceste condiții, unii elevi s-au oferit să discute și individual problema, iar alții au cerut aceasta în scris, indicînd pe chestionar numele lor.

Indiferent de conținutul chestionarului — de variantele folosite — sau de faptul dacă răspunsurile s-au primit în scris ori în cadrul convorbirilor, un procent de 70% din subiecții chestionați au afirmat categoric că adulții înțeleg problemele pe care le pune viața la această vîrstă și îi ajută să le rezolve. Un procent de 21% au răspuns că „pe unele le înțeleg și ne ajută să le rezolvăm, iar pe altele nu". Numai 9% au răspuns categoric: „Adulții nu ne înțeleg și nu ne ajută suficient să rezolvăm problemele pe care ni le pune viața la această vîrstă". Și aceste afirmații se refereau însă numai la unele probleme, nu la ansamblul problemelor pe care le pune viața la această vîrstă.

Iată cîteva dintre răspunsurile elevilor: „Totdeauna am crezut că adulții mă pot ajuta în rezolvarea problemelor pe care mi le pune viața la vîrsta mea și de acest fapt m-am convins ulterior" (18 ani, f.); „Cred că adulții ne ajută să rezolvăm problemele specifice vîrstei noastre, deoarece au o experiență de viață mai bogată" (18 ani, b.); „Sînt cazuri, puține la număr, cînd adulții nu au înțeles problemele pe care ni le-a pus viața" (18 ani, f.).

Apar două aspecte mai frecvente în care părinții nu înțeleg problemele vîrstei adolescenței: relațiile de prietenie dintre băieți și fete și alegerea profesiunii. Atît răspunsurile la chestionarele aplicate, cît și convorbirile purtate cu subiecții amintiți, au arătat și alte probleme care îi frămîntă la 17—20 ani: valorificarea aptitudinilor, realizarea

[15] M. Débesse, în *Encyclopédie de la psychologie*, vol. I, p. 181—182; P. Osterrieth, J. Piaget ș.a., *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*, Paris 1956, p. 74—75.

năzuințelor de viitor etc. În aceste probleme nici unul din subiecții chestionați nu a arătat că ar întîmpina vreo opoziție din partea adulților, ci — din contră — că își dă seama că se bucură de tot sprijinul lor.

La cea de-a treia variantă a chestionarului aplicat, răspunsurile au fost aproape 100% de natura acestora: „N-am trăit acest sentiment. Cred că adulții îmi oferă din plin posibilitățile necesare afirmării personalității. Trebuie numai ca eu să știu să folosesc aceste posibilități și să reușesc s-o fac" (17 ani, f.); „Pînă în prezent nu pot spune că am simțit acest lucru. Cred că adulții ne oferă suficiente posibilități pentru afirmarea personalității noastre în toate domeniile" (18 ani, b.).

Ceea ce a apărut însă cu suficientă evidență, din toate formele de investigație folosite, a fost o altă latură a problemei și anume *forma* în care adulții ajută pe adolescenți în rezolvarea problemelor ce-i frămîntă la această vîrstă. Majoritatea adolescenților apreciază formele prin care primesc ajutor ca necorespunzătoare și fac propuneri demne de luat în seamă. Iată cîteva exemple:

„În general pot spune că adulții ne ajută să rezolvăm greutățile de care ne izbim în viață la această vîrstă. Forma în care ne ajută însă diferă. Unii vorbesc ironic, alții cu superioritate, alții parcă ți-ar face un deosebit avantaj. Aș dori ca acest ajutor să fie acordat de la om la om, ca adulții să se apropie mai mult de sufletul nostru (în special profesorii). Să se recurgă rar de tot la pedepse, de orice fel, acestea ducînd după mine, la izolarea respectivului de colectiv, la încăpățînare, avînd tocmai efect contrariu celui dorit"; „Cred că ar fi bine să se organizeze conferințe la care să participe și părinții și adolescenții"; „Aș dori foarte mult să avem un cerc de psihologie, dacă pot spune așa, unde să discutăm problemele legate de viață, de profesie și în special aceste probleme intime, pe care de multe ori nu le putem destăinui cuiva care să le înțeleagă îndeajuns"; „Singurul care ar putea să ajute suficient pe copii pentru a înțelege cît mai bine particularitățile vîrstei lor ar fi profesorul de specialitate" (profesorul de psihologie-filozofie, n.n.).

Se pune problema dacă asemenea greșeli educative duc la „nevoia de singurătate" sau dacă întăresc ele această nevoie, dacă provoacă „retragerea în sine", așa cum se susține uneori? Este nevoia de singurătate și retragerea în sine un fenomen specific adolescenței? În cadrul convorbirilor individuale sau cu grupuri restrînse, cît și prin aplicarea unor chestionare, am primit răspunsuri concludente în această privință. Întrebările adresate oral sau scris au fost următoarele: „Trăiți vreodată sentimentul singurătății? În ce împrejurări? Suportați ușor acest sentiment? Simțiți totuși uneori nevoia să fiți singuri? De ce? Sub ce formă se manifestă această nevoie?".

Din 350 subiecți care au răspuns la aceste întrebări, un procent de 94,5% au afirmat categoric: nu trăiesc acest sentiment al singurătății.

„De fapt nici nu văd cum te poți simți singur vreodată" (18 ani, b.); „Sentimentul singurătății? Fiind înconjurat totdeauna de prieteni și de colegi, avînd atîtea lucruri frumoase pe care le poți face în viață la această vîrstă, de ce să te simți singur?"; „Pînă acum n-am simțit sentimentul singurătății. Nu pot trăi singur. Cred că nu aș putea suporta sentimentul singurătății" (18 ani, b.). Doi elevi au arătat că au trăit

sau trăiesc acest sentiment, că simt nevoia singurătății. Reproducem integral unul din răspunsuri: „Deseori îmi place să mă retrag într-un colț să fiu singur, însă, cu toate acestea, nu simt acest sentiment drept o povară, ci — din contră — ca o ușurare" (18 ani, b.).

Unii subiecți au dat răspunsuri care, în aparență, denotă că trăiesc acest sentiment. Explicînd însă împrejurarea în care se arată că au trăit acest sentiment, fie și sporadic, aceștia indică faptul că ei dau o altă semnificație noțiunii de singurătate. Este, după părerea noastră, faptul care, greșit interpretat, a făcut să se tragă concluzii necorespunzătoare în această problemă.

Iată cîteva din aceste răspunsuri: „Am trăit sentimentul singurătății datorită faptului că am fost adusă la etatea de 11 ani la această școală și am stat fără părinți" (eleva a venit de la țară la oraș încă din clasa a V-a, la o rudă, n.n.). „Da, sentimentul singurătății l-am trăit o singură dată cînd m-am certat cu cel mai bun prieten al meu". „Da, de multe ori am trăit sentimentul singurătății datorită faptului că există o ființă pe care o iubesc mult și care nu este tot timpul lîngă mine. În acele împrejurări mă simt singură" (17 ani, f.).

Chiar cei care afirmă că au trăit sentimentul singurătății, recunosc că aceasta s-a produs cu totul întîmplător: despărțirea de părinți, cînd nu se află alături de ființa iubită etc. Și în aceste cazuri sentimentul singurătății este privit ca o povară, ca o greutate trecătoare.

Cea de-a doua întrebare, pusă totdeauna la scurt interval după prima și cu un evident scop de control asupra exactității răspunsurilor date, confirmă afirmația noastră anterioară: dacă adolescenții simt nevoia, uneori, să fie singuri, nu este vorba de retragere în sine, ci de meditație asupra propriei persoane în scopul găsirii celei mai bune modalități de ancorare în realitate. Nu este vorba de o evadare din realitate, ci de o confruntare cu aceasta prin meditație, de o privire retrospectivă asupra drumului parcurs de propria persoană în procesul angrenării în viața socială, care să-i servească drept bază și criteriu pentru aprecierea perspectivei. În fond, conștiința de sine am văzut că este, în primul rînd conștiința poziției sociale a omului și la elevi atinge cel mai înalt grad atunci cînd ei se pot privi ca subiect al activității sociale. Ei o afirmă fără echivoc:

„Doresc uneori să fiu singură. Îmi este mai ușor să meditez asupra diverselor probleme pe care mi le pune viața de toate zilele" (17 ani, f.); „Doresc în anumite momente să fiu singură, pentru a gîndi, pentru a privi în viitor" (17 ani, f.); „Da, am impresia că atunci cînd sînt singură am mintea limpede și pot să-mi analizez faptele din trecut și să iau o hotărîre" (18 ani, f.).

Nici însemnările din fișele de observație asupra propriei persoane — folosite, așa cum am spus, la un număr limitat de subiecți — nu confirmă nevoia de singurătate la adolescenți, deși condițiile în care se fac aceste însemnări — în intimitate, nu în colectiv, ca în cazul chestionarelor sau convorbirilor — ar fi scos mai ușor în relief acest aspect al conștiinței de sine.

Pornind de la considerentul că *idealul de viață* constituie o notă dominantă în structura personalității, că formarea lui marchează o treaptă superioară a formării conștiinței de sine la adolescenți, în cercetarea noastră urmărim, de asemenea, să studiem : procesul formării idealului de viață la această vîrstă, factorii care contribuie la constituirea idealului lor și ce conținut are acest ideal. Dat fiind însă spațiul restrîns, nu ne propunem ca în acest studiu să prezentăm și rezultatele cercetării din acest punct de vedere. Ne vom referi în rîndurile ce urmează numai la unele aspecte privind *capacitatea de autoanaliză a elevilor* la această vîrstă. Cercetarea noastră a arătat că atît preadolescenții, cît și adolescenții au suficient de dezvoltată această capacitate, fapt oglindit în răspunsurile date de către toți subiecții chestionați, fie în scris, în cadrul convorbirilor individuale, fie în însemnările făcute în fișele individuale. Chestionarul aplicat a avut următorul conținut : „Care sînt însușirile pozitive sau negative pe care le-ai observat la tine ? Te întristează cînd te gîndești la lipsurile tale ? De ce ?" Chiar și preadolescenții din clasa a V-a au dat răspunsuri edificatoare în acest sens. Ei au reținut ca părți pozitive atitudinea justă față de învățătură, disciplina, raporturile corecte cu colegii, conduita în afară de școală, sprijinul dat părinților în gospodărie (în special cei de la școlile din mediul rural). Părțile negative se referă la aceleași probleme.

Pe aceeași linie merg și restul răspunsurilor elevilor din clasele VI—VIII, un singur elev afirmînd : „Eu nu am nici un fel de lipsuri". De asemenea, aproape toți cei chestionați au răspuns că îi întristează lipsurile, motivînd însă sugestiv : „...pentru că mă gîndesc la ce trebuie să ajung în viață și cu aceste lipsuri văd eu că nu se poate" (14 ani, b.). Această motivare apare foarte frecvent. Chiar cei care afirmă că nu-i întristează lipsurile pe care le au, justifică semnificativ : „Fiindcă îmi dau seama că pot să mi le îndrept".

La adolescenți procesul de autoanalizare este mai complex, cuprinzînd în plus, față de preadolescenți, referiri la trăsăturile moral-volitive, la capacitatea de autoeducare, la formarea unui stil de muncă, a concepției despre lume și viață, la comportamentul în societate, la atitudinea față de sexul opus, la preocupările pentru formarea unei culturi generale și la preocuparea pentru viitoarea profesiune. Cei mai mulți (70%) încearcă să găsească și cauzele lipsurilor, fixîndu-le în : insuficienta dezvoltare a voinței, lipsa de experiență, insuficienta îndrumare din partea adulților. La mulți apare și un aspect pe care nu și-l pot explica : „nu știu de ce, dar prea mă las influențat ușor de alții, mai ales în rău. Stau de vorbă cu alți colegi și îmi spun la fel. Nu-mi pot da seama din ce cauză". În schimb, sentimentul de întristare determinat de conștiința lipsurilor, prezent în mare măsură la preadolescenți, la adolescenți lasă loc hotărîrii de a lupta pentru lichidarea lipsurilor. Și adolescenții, însă, fac apel la ajutorul adulților.

În cursul cercetării am căutat să stabilim și *cu cine se compară preadolescenții și adolescenții în procesul de autoapreciere*. Întrebările au fost : „Te compari cu cineva cînd îți analizezi însușirile ? Cu cine anume și de ce ?" La preadolescenți domină termenul de comparație cel mai

apropiat : colegii de bancă (la clasa a V-a), de clasă sau de şcoală, — la celelalte clase (70%) ; apoi părinţii, rudele apropiate, prietenii, iar în procent de 1% elevii menţionează că nu se compară cu nimeni. Oarecum surprinzătoare au fost răspunsurile adolescenţilor la aceeaşi întrebare : 78% din cei 240 elevi chestionaţi au arătat că în analiza însuşirilor pozitive sau negative nu se compară cu nimeni, motivînd chiar : „De obicei mă analizez singură şi trag concluziile. Îmi este mai greu, dar este mai bine. Singurul lucru care mă ajută este să fiu sinceră faţă de mine" ; „Nu mă compar cu nimeni". Zece la sută afirmă că se analizează prin comparaţie, fără a preciza cu cine anume şi menţionează fie persoane de aceeaşi vîrstă, fie persoane înzestrate cu însuşiri deosebite. Zece la sută se compară cu colegii de clasă sau de şcoală şi numai 2% cu anumite personaje din cărţi sau din filme. Dacă această constatare este oarecum surprinzătoare sub anumite aspecte, privită în ansamblul dezvoltării personalităţii adolescentului ea apare cît se poate de firească.

La toţi adolescenţii chestionaţi apar diferenţieri sensibile (de la o şcoală la alta sau de la o clasă la alta, dar nu şi în cadrul aceleiaşi clase) în ceea ce priveşte capacitatea de apreciere obiectivă a personalităţii altora. Astfel, elevii unor clase de la unele şcoli fac aprecieri mai apropiate de ale cadrelor didactice asupra colegilor lor, în timp ce elevii altor clase de la aceleaşi şcoli, sau de la şcoli diferite, fac aprecieri eronate într-o proporţie considerabilă. Elevii unei clase a XI-a de la un liceu, au făcut însă aprecieri în proporţie de 80% identice cu ale diriginţelui. Explicaţia generală am găsit-o în conţinutul şi formele de desfăşurare a muncii educative (tematica orelor de dirigenţie, compuneri cu asemenea subiecte, tematica adunărilor organizaţiei de tineret etc.).

*

Întrucît cercetarea se află în curs de desfăşurare, ne permitem să dăm în încheierea acestui studiu cîteva concluzii preliminare în problema formării conştiinţei de sine la elevii preadolescenţi şi adolescenţi. Un prim aspect care a ieşit în evidenţă cu deosebită pregnanţă este acela că procesul complex al formării conştiinţei de sine are implicaţii profunde pe toate laturile formării personalităţii elevului, viitorul constructor activ şi conştient al noii orînduiri. De aceea, este necesar ca diriginţii, toate cadrele didactice să cunoască etapele şi conţinutul procesului formării conştiinţei de sine la elevi.

La înfăptuirea conştiinţei de sine a şcolarilor concură o multitudine de factori : şcoala, organizaţia de tineret, familia, literatura, presa, radioul, exemplul adulţilor etc. Într-un cuvînt întregul mediu socialist exercită o influenţă asupra personalităţii elevului, asupra conştiinţei de sine, în doze diferite şi de intensitate diferită de la o vîrstă la alta.

La vîrsta preadolescenţei şi adolescenţei, însă, îi revine şcolii în principal sarcina ca prin întregul proces instructiv-educativ să promoveze în rîndul elevilor acele valori ce constituie profilul spiritului înaintat al zilelor noastre, să contribuie la realizarea personalităţii multilateral dezvoltate a elevului, capabil să se integreze activ în efortul comun

constructiv. Aceasta implică orientarea întregului proces instructiv-educativ din școală și dinafară de școală către cunoașterea și asimilarea de către elevi a tot ceea ce poporul nostru are mai valoros privind : trecutul său istoric ; lupta maselor populare, a forțelor progresiste, pentru independență națională și eliberare socială ; trecutul de luptă al partidului nostru și al maselor populare ; cunoașterea culturii bogate a poporului nostru, a tradițiilor sale în toate domeniile. În același timp, aceasta presupune cunoașterea realizărilor măreț obținute de oamenii muncii în toate domeniile, sub conducerea înțeleaptă a partidului.

Realizarea în practică a acestor cerințe educative implică — din partea tuturor acelora care își aduc o contribuție la formarea personalității elevului — respectarea cu atenție a unor principii pedagogice. În acest sens, se simte necesitatea pătrunderii în tot mai mare măsură în lumea spirituală a elevului, cunoașterii proceselor intime privind dinamica formării conștiinței de sine a acestuia. Totodată, se cere din partea educatorilor multă finețe, tact, răbdare, perseverență în apropierea de elev, în înțelegerea problemelor pe care i le pune fiecare vîrstă.

O importanță deosebită o au la această vîrstă trăirile afective puternice ale copilului, ceea ce implică folosirea într-o măsură largă a laturii emoționale în munca educativă. Unul din elementele care provoacă adeziunea afectivă a elevului, care dezvoltă receptivitatea lui față de influența educativă, îl constituie scoaterea în evidență cu mai multă pregnanță a elementelor pozitive din viața elevilor, sublinierea succeselor obținute de ei în diferite ocazii. Numai în felul acesta educatorul reușește ca, prin respectarea particularităților de vîrstă și individuale, să-i ajute efectiv pe elevi să rezolve problemele pe care li le pune viața, dar să le formeze și capacitatea de a participa ei înșiși — treptat și în măsură tot mai largă — la această muncă.

Cercetările au demonstrat că, deși procesul formării conștiinței de sine la elevi începe încă din clasele mici, accelerarea acestui proces, cît și conturarea lui pe nivele superioare, sînt condiționate de eficiența în ansamblul său a muncii instructiv-educative. Avînd în permanență clar obiectivul și conținutul muncii educative, perspectiva și dinamica formării personalității elevului în complexitatea sa, influențele educative ale cadrelor didactice trebuie să se exercite de-a lungul întregii școlarități, folosindu-se cele mai felurite forme și metode, specifice de la o vîrstă la alta.

În procesul complex al formării conștiinței de sine la elevi să nu neglijăm contribuția pe care o pot aduce părinții, mediul familiar în general. Atunci cînd se respectă de către familie cerințele pedagogice, acest mediu poate constitui un climat foarte receptiv pentru elevi în formarea conștiinței de sine a acestora, în cunoașterea realității noastre socialiste și în integrarea lor activă în această realitate.

Exemplul personal al educatorului — cadru didactic, diriginte, părinte etc. — constituie și în procesul formării conștiinței de sine un element cu profunde rezonanțe în întreaga personalitate a elevului.

## ФОРМИРОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ У ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ

(Резюме)

Авторы исходят из тезиса, согласно которому каждый человек может стать активным элементом в строительстве общества в мере, в которой он сознает свою роль в этом сложном процессе. Анализируются результаты исследования, проведенного с целью выявить интересы подростка и юноши к самому себе, способность к самоанализу и объективной оценки личности и т. д.

Из выводов, к которым пришли авторы, следует подчеркнуть следующие:

— Процесс формирования самосознания связан со всеми сторонами формирования личности учащегося;

— Ритм перехода от низших к высшим формам, а также к содержанию самосознания осуществляется под влиянием и под руководством сложной многосторонней воспитательнной работы, проведенной на протяжении всего школьного периода. Поэтому очень важное значение приобретает соблюдение педагогических требований как изучение динамики формирования самосознания на данном возрастном этапе, выделение положительных элементов в жизни учащихся и др.

В заключительной части подчеркивается, что личный пример воспитателя — учителя, родителей и др. — является и в процессе формирования самосознания очень важным элементом, с глубоким резонансом во всей личности учащегося.

## PROBLÈMES DE LA FORMATION DE LA CONSCIENCE DE SOI CHEZ LES PRÉADOLESCENTS ET LES ADOLESCENTS

(Résumé)

L'étude prend pour point de départ l'idée que chaque individu peut devenir un élément actif et constructif de la société, dans la mesure où il est conscient du rôle qu'il joue dans ce processus complexe.

Ensuite les auteurs présentent les résultats de la recherche concernant l'intérêt que prennent le préadolescent et l'adolescent à leur propre personne, à la capacité d'autoanalyse et à l'appréciation objective de la personnalité etc.

Parmi les conclusions que l'on peut détacher de cette étude, il y en a d'essentielles, à savoir:

— Le processus de formation de la conscience de soi a de profondes implications dans tous les aspects de la formation de la personnalité de l'élève, futur édificateur actif et conscient du nouveau régime.

— Le passage graduel de l'état inférieur aux formes supérieures, de même qu'au contenu de la conscience de soi, se réalise sous l'influence et la direction d'une activité éducative complexe et multilatérale déroulée sour tout le parcours de la scolarité. Dans ce sens il est très important de respecter rigoureusement les préceptes pédagogiques, à savoir: la connaissance des processus internes concernant la dynamique de la formation de la conscience de soi à cet âge, l'utilisation, dans une large mesure, de l'élément affectif dans l'activité éducative, la mise en valeur avec plus d'intensité des éléments positifs de la vie des élèves etc.

Dans la conclusion on souligne le fait que l'exemple personnel de l'éducateur — enseignant, membre de la famille etc. — constitue, de même dans le processus de la conscience de soi, un élément aux profondes résonances dans toute la personnalité de l'élève.

## *ON THE FORMATION OF SELF-CONSCIENCE IN PRE-ADOLESCENTS AND ADOLESCENTS*

*(Abstract)*

*Each individual can become an active member of society, providing he is perfectly aware of the part he has got to play in this complex process.*

*The authors have conducted a research on the interest in preadolescents and adolescents for own person, their capacity for self-analysis and correct assessment of the notion of personality, etc.*

*Two conclusions are especially important, viz.:*

*First, the formation of self-conscience has an impact on the whole process of formation of a pupil's personality, as an active and conscious builder of the new society. Second, the rate of progress from the lower to the higher levels of self-conscience is achieved through a complex, multilateral educational work carried on all the way up the schol. In order to achieve all this, one has to know the internal processes underlying the dynamics of the formation of self-conscience at this particular age, to make more room for emotions in educational activities, to better emphasize all positive elements in the pupils' life, etc*

*Any personal example set by the educationalist (teacher or parent) is apt to contribute a good deal to forming the entire personality of the pupil, the authors say.*

# Contribuţii la studiul însuşirii timpurii a cunoştinţelor fiziologice elementare

*Conf. univ. dr. Paul POPESCU-NEVEANU,*
*MAGDALENA BANTO, cercetător*
*principal la Institutul de ştiinţe*
*pedagogice*

În perioada preşcolară şi a micii şcolarităţi, copiii şi elevii însuşesc în mod spontan, empiric, un ansamblu de variate şi multiple cunoştinţe despre natura vie. Toţi cercetătorii care s-au oprit asupra acestui fenomen au remarcat totodată faptul că în comparaţie cu fizicul sau geometricul, biologicul se află în evident avantaj în cunoaşterea elementară şi empirică a copilului.

Faptul a fost consemnat şi de noi într-un recent studiu comparativ [1]. Nu interesează doar constatarea faptului, ci şi explicarea lui. Asnin, de pildă, susţine că biologicul, viul, este perceput şi înţeles iniţial pe baza reflectării diferenţiate a mişcării [2]. J. Piaget [3] relevă o succesiune de criterii : utilitate, mişcare, automişcare, funcţii animalice. H. Wallon subliniază fluctuaţia criteriilor pe care copilul le foloseşte în identificarea biologicului [4].

Cercetările noastre ne arată că relaţia dintre cunoaşterea fizică şi cea biologică se modifică necontenit în cadrul acţiunilor, al raporturilor practice [5].

Chiar şi analogiile sau distincţiile dintre organismul propriu şi celelalte organisme nu se realizează pur teoretic (termenul de „antropomorfism" în această situaţie nefiind adecvat), ci au un caracter empiric. Empirismul infantil, în virtutea îngustimii şi superficialităţii lui, introduce în cunoaşterea „spontană" elemente diformante, care vor intra în dezacord cu cunoaşterea ştiinţifică de mai tîrziu. Copilul este înclinat să considere că tot ceea ce este util, „ne dă" ceva, este şi viu. Experienţa creşterii animalelor, a culturii plantelor de către om face pe copil să pună orice organism viu în raport cu condiţiile de îngrijire acordate de om [6]. În aceeaşi ordine de idei, şi maşinile, care sînt mobile şi legate de activitatea umană, dobîndesc, în gîndirea copilului, viaţă. În genere, abundenţa cunoştinţelor empirice despre natura vie la copil corelează

---

[1] *Studii de didactică experimentală* sub red. V. Bunescu şi P. Popescu-Neveanu, E.D.P., Bucureşti, 1965, p. 34—44.

[2] V. I. Asnin, *Pra razvitok naocino diiovogo mislenia u ditini* „Prati respubl. nauk konf. z. pedag. i psih.", K., 1941.

[3] J. Piaget, *La representation du monde chez l'enfant*, Paris, Libraire Felix Alcan, 1926.

[4] H. Wallon, *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Tome I—II, *Les moyens intellectuels, Les taches intellectuelles*, Paris, P.U.F., 1947.

[5] P. Popescu-Neveanu, V. Negoiescu, T. Creţu, S. Vornicescu, M. Banto, *Cercetări asupra formelor elementare de cunoaştere geometrică, fizică şi biologică*, în *Studii de didactică experimentală*, E.D.P., Bucureşti, 1965, p. 5—45.

[6] *Idem*, p. 34—43

cu tot atît de abundente elemente superficiale și eronate. Calitativ, raportul dintre cunoașterea fizică și cea biologică la nivel empiric-spontan, este altul, în dezavantaj fiind cunoașterea biologică, aceasta pentru că în cunoașterea fizică diformările sînt date la nivel spontan, îndeosebi de iluzii perceptive [7], pe cînd în cazul cunoașterii primare biologice, diformarea este mai degrabă de ordinul interpretării logice. Și atunci apare o situație paradoxală : în stadiul empiric cunoștințele despre natura vie sînt cele mai bogate și familiare, dar în stadiul instrucției biologice sistematice începute la clasa a V-a intervin dificultăți maxime în surprinderea esențialului, respectiv a însușirii cunoștințelor de fiziologie vegetală și animală și, în genere, de legitate biologică. Am constatat acest fapt în unele din cercetările noastre anterioare [8]. S-au propus și unele soluții metodice în sensul orientării [9] elevilor asupra laturii funcționale sau fiziologice a organismelor, a folosirii comparațiilor sistematice [10], a depășirii dificultăților prin sinteză dinamică [11], prin modelarea funcțiilor în film didactic [12], prin introducerea unor elemente de programare [13] etc.

Nu ne oprim asupra acestor cercetări. Considerăm că în primul rînd trebuie reluat și adîncit studiul cunoașterii empirice a naturii vii, pentru a stabili ce dificultăți își au rădăcina în faza prealabilă instrucției sistematice și modul în care aceste dificultăți ar putea să fie, din timp, prevenite. Introducerea la clasa a IV-a, în școala noastră, a unui nou obiect privind cunoștințele despre natură, cu includerea unor elemente de chimie, printre alte obiective, răspunde și aceluia de a furniza informațiile strict necesare pentru înțelegerea ulterioară a botanicii și zoologiei. Așadar, în clasele I—IV urmează să se asigure tranziția către studiul științific al disciplinelor biologice de la clasele V—VIII.

Predarea cunoștințelor despre natura vie în clasele I—III contribuie prea puțin la dezvoltarea unor atitudini cognitive elementar-științifice. Aceasta, în primul rînd pentru că primează preocuparea pentru

---

[7] *Idem*, p. 43—44.

[8] P. Popescu-Neveanu, D. Macadziob și M. Golu, *Studiul psihologic al unor dificultăți ce intervin în însușirea cunoștințelor de botanică la clasa a V-a*, „Revista de pedagogie", nr. 9/1961.

[9] P. Popescu-Neveanu și D. Macadziob, *Problemele psihologice ale însușirii cunoștințelor de fiziologie vegetală în cadrul predării botanicii*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1964.

[10] M. Zlate, *Probleme psihologice ale formării noțiunilor de specie și gen la științele naturale*, „Revista de psihologie", nr. 4/1964.

[11] P. Popescu-Neveanu, P. Constantinescu-Stoleru, T. Ghimpu, M. Zlate, *Analiza psihologică a dificultăților tipice întîmpinate de elevi în însușirea unor obiecte de învățămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1963.

[12] Ecaterina Csengeri, *Particularitățile însușirii cunoștințelor de fiziologie vegetală de către elevii din clasa a V-a*, în *Studii de didactică și psihologia învățării*, E.D.P., Buc., 1964.

[13] P. Popescu-Neveanu, P. Constantinescu-Stoleru, T. Crețu și M. Zlate, *Programarea învățămîntului și problemele cercetărilor de psihologie-pedagogie*, „Revista de pedagogie", nr. 1/1964 ;

V. Bunescu și Ecaterina Csengeri, *Studiul organizării unor cunoștințe de botanică* (cl. a V-a) *și al metodelor de predare în vederea învățării programate*, în *Studii de didactică experimentală*, E.D.P., București, 1965, p. 252—266.

citire, exersarea în povestiri atractive etc., materialul privind vieţuitoarele fiind folosit mai mult în acest scop [14]. Se ajunge astfel la situaţia în care, pe linia cultivării acţiunilor impresionante, a apropierii de metaforă şi analogie, cunoştinţele empirice despre natura vie nu sînt consolidate în ceea ce au ele valabil şi nu sînt debarasate de inexactităţi. Sînt unele concluzii ce rezultă din studiul amplu întreprins de A. Bogdan şi M. Banto pe această temă la clasele I—III şi în care se propune un sistem euristic menit să subordoneze predarea bucăţilor despre natura vie scopurilor de mai tîrziu ale instrucţiei biologice [15]. Situaţii similare şi încercări de a elabora noi soluţii sînt consemnate şi în literatura pedagogică din alte ţări. Cercetătoarea maghiară A. Hermann a studiat volumul cunoştinţelor despre natură la 2 200 copii aflaţi în pragul şcolarităţii şi a descoperit că aceştia posedă o serie de informaţii certe şi interesante, care ulterior nu sînt folosite şi nu sînt judicios interpretate în primele clase elementare [16]. Cercetătorii cehi I. Şula şi A. Polaşek elaborează o serie de indicatori prin care să se fixeze corect volumul şi conţinutul noţiunilor de gen, cărora ei, în mod just, le acordă, încă din această fază, o însemnătate hotărîtoare [17]. Şi la noi au existat preocupări pentru studiul formării noţiunii de gen şi a clasificării la ştiinţele naturale [18].

Pedagogul sovietic L. Zankov observă că în primele clase cunoştinţele despre natura vie oferite de manuale sînt sărace, nu contribuie în suficientă măsură la dezvoltarea gîndirii elevului, o cauză a acestei situaţii fiind aceea că în această perioadă se manifestă tendinţa de a se întrerupe observaţiile directe asupra naturii, totul reducîndu-se la lectura manualului [19]. Împreună cu colaboratorii săi, acest pedagog sovietic a întreprins un ciclu de cercetări, pentru a stabili care sînt modalităţile optime de îmbinare între cuvînt şi intuiţie, pentru a obţine rezultate mai bune în predarea cunoştinţelor despre natură la clasele mici [20]. Pedagogul polonez W. Okon, constatînd caracterul nebulos al reprezentărilor şcolarului mic despre procesele biologice, propune ca şi în clasele I—III să se efectueze predarea cunoştinţelor despre natura vie prin crearea de situaţii problematice [21].

---

[14] M. Zlate, *Unele probleme ale însuşirii cunoştinţelor de ştiinţe naturale în şcoala de 8 ani*, „Revista de pedagogie", nr. 5/1962.

M. Banto şi E. Csengeri, *Unele probleme ale predării zoologiei în şcoala de 8 ani*, „Revista de pedagogie", nr. 8/1962.

[15] A. Tucicov-Bogdan, M. Banto, *Asimilarea cunoştinţelor despre natura vie prin lecţiile de citire la cl. I—III*, în *Studii de didactică şi psihologia învăţării*, E.D.P., Buc., 1964, p. 45—91.

[16] Dr. Hermann Alice, *Cunoştinţele preşcolarilor despre lumea înconjurătoare*, Editura didactică, Budapesta, 1963, (în lb. maghiară).

[17] I. Şula şi A. Polaşek, *Noţiunile de „plantă", „animal" şi „fiinţă" în conştiinţa elevilor din prima treaptă şcolară*, în „Prirodni vedy ve škole" 1963, nr. 2., p. 78—102 (în lb. cehă).

[18] M. Zlate, *Problemele psihologice ale formării noţiunilor de specie şi gen la ştiinţele naturale*, „Revista de psihologie", nr. 4/1964.

[19] L. V. Zankov, *O nacialnom obucenii* Izd-vo A.P.N., R.S.F.S.R. Moscova, 1963.

[20] *Interacţiunea dintre cuvînt şi intuiţie în procesul de învăţămînt*, sub red. L. V. Zankov, E.D.P., 1957.

[21] Wincenty Okon, *Bazele învăţării pe probleme*, Ed. de stat didactică, Varşovia, 1964 (în lb. polonă).

Se vede, prin urmare, că problema de care ne ocupăm în acest articol dispune de oarecare generalitate și reține atenția pedagogilor din diverse țări. Nu trebuie să considerăm că problema semnalată derivă doar din insuficiențe situative ale procesului instructiv la clasele mici. Este mai degrabă expresia unei contradicții obiective ivite între obiectele principale ale primei clase — fixate pe însușirea scris-cititului și aritmeticii — și obiectivele privind pregătirea informativ-formativă pentru instrucția din cea de-a doua jumătate a școlii generale. În aceste condiții, s-ar părea că o rezolvare mai sigură s-ar obține printr-o relativă individualizare a predării cunoștințelor despre natura vie la clasele mici. Primii pași, în acest sens, prevăd elaborarea metodicii specifice, a tipurilor de lecție destinate predării cunoștințelor despre natura vie la clasele I—III [22]. Mai departe ar urma ca, folosind unele tradiții valoroase ale școlii noastre, care cîndva realiza încă de la clasa I predarea specializată a elementelor de științe naturale prin obiectul denumit „intuiție", să se reintroducă un obiect de acest fel. În legătură cu aceasta, unele cercetări preparatorii le efectuează O. Oprea [23]. Este însă o chestiune de perspectivă și care, după părerea noastră, este condiționată de generalizarea sistemului învățător-obiect la clasele mici. O sarcină de imediată actualitate rămîne însă aceea a analizei psihologice a stadiului inițial în gîndirea biologică a copilului. Pornind de aici, neîndoielnic se pot obține unele foloase de ordin metodic.

În prim plan, ne interesează să aflăm care sînt și care trebuie să fie notele definitorii ale noțiunilor copilului despre natura vie. Dacă în clasele mijlocii intervin unele dificultăți privind raportul dintre cunoașterea morfologicului și cunoașterea fiziologicului la plante sau la animale, atunci este necesar să vedem cum se prezintă acest raport în stadiile anterioare. Este de la sine înțeles că, în cunoașterea spontană, forma exterioară a viețuitoarelor, specificul morfologic al organismelor, constituie un prim și indispensabil indiciu de recunoaștere mediat prin nominația verbală. Peste această situație, firește, nu poate trece nici adultul. Trebuie să se țină însă seama de faptul că, pentru copil, viu, organic este ceea ce posedă mobilitate. Modelul perceptiv al viețuitoarei este inițial animalul și, în primul rînd, mamiferul. Asocierea primară între o configurație specifică și mișcare este prototipul relației elaborate mai tîrziu : organ-funcție. Și este interesant faptul că treptat organul se definește prin funcția pe care o îndeplinește, iar extensiunea atributului de viețuitoare de la animal la plantă se sprijină, cu precădere, pe reprezentarea (mai mult sau mai puțin difuză) a funcției. Detașarea tot mai insistentă a funcției ca notă definitorie este impusă de orientarea practică. Foloasele pe care le aduc viețuitoarele omului se explică mai mult

[22] C. Marinescu, O. Oprea, *Creșterea eficienței lecției la clasele mici în sistemul predării pe specialități de către profesori diferiți*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1965.

[23] Olga Oprea, *Conținutul și metodica de transmitere a cunoștințelor despre natură în clasele mici*, în *Culegere de studii privind modernizarea conținutului în școala generală*, (la Editura didactică, în curs de apariție).

prin funcţiunile ce le sînt proprii şi mai puţin prin configuraţia lor, luată static.

Studiul genetic al explicaţiilor pe care le dau copiii la întrebarea pentru ce au clasificat animalele şi plantele la categoria „viu" este semnificativ.

*Tabelul nr. 1*

**Indici după care se identifică fiinţa**

| Vîrsta (anii) | Indici morfologici | | Indici funcţionali | | Deplasare la | | Alte explicaţii la | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | animale % | plante % | animale % | plante % | animale % | plante % | animale % | plante % |
| 4—5 | 48 | 26 | 12 | 7 | 37 | — | 3 | 67 |
| 5—6 | 37 | 52 | 15 | 11 | 40 | — | 8 | 47 |
| 6—7 | 30 | 41 | 32 | 36 | 34 | — | 14 | 33 |
| 7—8 | 9 | 25 | 26 | 48 | 43 | 7 | 22 | 20 |
| 8—9 | 5 | 26 | 21 | 63 | 45 | 5 | 24 | 11 |
| 9—10 | 5 | 16 | 54 | 78 | 19 | — | 22 | 16 |

Aceste date rezultate din probe de clasificare au fost obţinute de la 161 subiecţi, cîte 21—26 din fiecare grupă de vîrstă. În tabelul nr. 1, sînt expuse numai datele privind conţinutul explicaţiilor la probele rezolvate corect. Din tabel se vede clar cum treptat se impune orientarea după funcţiuni fiziologice, iar indicii morfologici trec treptat pe plan secundar. Menţionăm că şi mişcarea animalelor este concepută de copiii mai mari nu ca simplă mişcare mecanică, ci drept o funcţie a organismului animal. La plante, în absenţa deplasării, accentul se pune pe funcţiile interne şi, totodată, persistă mai mult timp indicii morfologici. Trebuie să se ţină însă seama de sensul sarcinii date elevilor — ei trebuie să arate de ce este viu, de ce este fiinţă şi nu de ce este animal sau plantă. În acest ultim caz, inevitabil ne apar în prim plan indicii de structură morfologică şi copiii explică simplu : pentru că are blană, picioare, aripi, ochi sau are frunze, flori, rădăcini etc. Prin urmare, nu o clasificare după date descriptive, ci orientarea spre înţelegerea conţinutului şi varietăţii fenomenului de viaţă. Biologicul reclamă cu necesitate fiziologicul. Ordinea în care, în vederea definirii vieţii, se invocă funcţiile fiziologice este, după ordinea frecvenţei, următoarea : deplasarea (la animale), hrănirea, creşterea, respiraţia (la plante, mai tîrziu), înmulţirea, sensibilitatea.

La 110 copii între 5 şi 10 ani, grupaţi aproximativ egal pe vîrste, am aplicat un chestionar în vederea verificării cunoştinţelor lor despre fenomenul înmulţirii şi condiţiile lui (vezi tabelul nr. 2). În chestionar

erau prevăzute întrebări și despre felul în care apar un pom, o garoafă, o rață, despre rolul semințelor sau oului, despre condițiile necesare pentru ca ele să crească ș.a.

*Tabelul nr. 2*

**Cunoștințe despre înmulțirea organismelor**

| Vîrsta | Cunoștințele elementare corecte | | Fragmentar și eronat | |
|---|---|---|---|---|
| | la animale % | la plante % | la animale % | la plante % |
| 5—6 | 71 | 55 | 29 | 45 |
| 6—7 | 72 | 65 | 28 | 35 |
| 7—8 (I) | 72 | 72 | 28 | 28 |
| 8—9 (II) | 75 | 78 | 25 | 22 |
| 9—10 (III) | 91 | 81 | 9 | 19 |

Deosebirea mică de performanță între subiecții preșcolari și școlarii mici se explică și prin faptul că școlarilor li se îndreaptă atenția într-o altă direcție, anume spre funcțiile de creștere și de relație, ei nefiind de aceea preocupați de înmulțire.

Trecerea de la înțelegerea mecanică a deplasării animalelor la cea complexă, bazată pe autoreglaj, implică luarea în considerare a funcțiilor senzoriale. Astfel, viața de relație și, în genere, adaptarea sînt înțelese într-un mod mai specific.

La 160 subiecți de la 4 la 10 ani (cîte 23—27 de fiecare vîrstă), am studiat cunoștințele despre funcțiile senzoriale și rolul lor. S-a cerut subiecților să ne spună dacă animalul, planta, soarele, mașina, văd, aud, simt (lovitura, frigul, căldura). Au fost incluse în probe „soarele" și „mașina", deoarece pe acestea, deseori, copiii le înzestrează cu viață. După fiecare răspuns, subiecților li se cerea să explice de ce cred ei că animalul sau planta vede, aude, simte sau nu (datele sintetizate în tabelul nr. 3 ne înfățișează o situație clară). Aproape toți subiecții consideră văzul ca un atribut al animalelor și, de asemenea, sensibilitatea la lovituri. Unii sînt mai puțin siguri de faptul că auzul și simțul termic sînt proprii tuturor animalelor. La plante, atributele de văz și de auz sînt contestate de copii după vîrsta de 5 ani, dar există unele afirmări ale sensibilității mecanice și termice.

Menționăm că la plante sînt prea puțini cei care recunosc sensibilitatea la lovitură și mai mulți cei care atestă o sensibilitate termică. De fapt, aici este vorba mai degrabă de o formă difuză de excitabilitate, însă nu ne putem permite să introducem pe copii în discutarea unor astfel de probleme.

Tabelul nr. 3

**Sensibilitatea la vieţuitoare**

| Vîrsta Ani | Vede | | | Aude | | | Simte | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Da % | Referire la organul de simţ % | Nu % | Da % | Referire la organul de simţ % | Nu % | Lovitura % | Frigul % | Căldura % | |
| 4—5 | 91 | 82 | 9 | 82 | 82 | 18 | 73 | 81 | 92 | La animale |
| 5—6 | 100 | 100 | — | 50 | 50 | 50 | 100 | 83 | 91 | |
| 6—7 | 100 | 100 | — | 73 | 73 | 27 | 100 | 82 | 100 | |
| 7—8 | 100 | 100 | — | 93 | 93 | 7 | 100 | 93 | 93 | |
| 8—9 | 100 | 93 | — | 100 | 100 | — | 100 | 76 | 82 | |
| 9—10 | 100 | 88 | — | 93 | 86 | 7 | 93 | 86 | 93 | |
| 4—5 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 58 | 74 | 92 | La plante |
| 5—6 | — | — | 100 | — | — | 100 | — | 58 | 50 | |
| 6—7 | 13 | — | 87 | — | — | 87 | 20 | 71 | 71 | |
| 7—8 | — | — | 100 | — | — | 100 | 13 | 52 | 74 | |
| 8—9 | — | — | 100 | — | — | 100 | 26 | 56 | 56 | |
| 9—10 | — | — | 100 | — | — | 100 | 13 | 47 | 53 | |

În motivarea răspunsurilor lor, copiii — de cele mai multe ori — se referă la prezenţa sau absenţa organului de simţ corespunzător. Tocmai de aceea sînt şi multe răspunsuri negative. Cît priveşte motivarea răspunsurilor privind sensibilitatea mecanică şi termică, aceasta prezintă un interes mai mare, avînd în vedere caracterul critic al probei. Preşcolarii mici deseori nu sînt în stare să dea explicaţii coerente, şi atunci cînd totuşi încearcă să se explice recurg la aspecte externe : ei arată că animalele au picioare, că „şi pe ele le doare", că plantele „dau căldură" sau că „le este frică de zăpadă" ; se apelează deci la elemente de ambianţă, uneori răsturnîndu-se raporturile. Preşcolarii mijlocii aproape toţi motivează prin indicarea unor organe care, după ei, asigură sensibilitatea (capul, inima, frunzele verzi). La preşcolarii mari din nou apare relaţia cu ambianţa. Ei arată că animalele simt lovitura, frigul, cu „corpul" etc. Aici însă, pentru prima dată, intervin şi unele explicaţii generice : „Simt pentru că sînt vii" sau „pentru că cresc". Este interesant de menţionat că la subiecţii din clasa I şi a II-a nu mai întîlnim motivări generice. Aceştia sînt preocupaţi mai mult de identificarea organelor de

*Tabelul nr. 4*

**Prezumţii de sensibilitate la obiecte**

| Virsta | Vede | | | | Aude | | | | Simte | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Nu % | Da % | Motivări prin org. de simţ | | Nu % | Da % | Motivare prin org. de simţ | | Lovitura | | Frigul | | Căldura | | |
| | | | — % | + % | | | | | Nu % | Da % | Nu % | Da % | Nu % | Da % | |
| 4—5 | 23 | 77 | 8 | 42 | 26 | 74 | 18 | 42 | 26 | 74 | 8 | 92 | 8 | 92 | Soarele |
| 5—6 | 82 | 18 | 64 | 9 | 100 | — | 93 | — | 100 | — | 66 | 34 | 66 | 34 | |
| 6—7 | 71 | 29 | 60 | 18 | 89 | 11 | 78 | — | 72 | 28 | 48 | 52 | 36 | 64 | |
| 7—8 | 55 | 45 | 44 | 26 | 67 | 33 | 65 | — | 52 | 48 | 66 | 34 | 26 | 74 | |
| 8—9 | 73 | 27 | 43 | — | 100 | — | 86 | — | 88 | 12 | 88 | 12 | 82 | 18 | |
| 9—10 | 73 | 27 | 51 | — | 86 | 14 | 73 | — | 82 | 18 | 74 | 26 | 42 | 58 | |
| 4—5 | 34 | 66 | 34 | 50 | 50 | 50 | 50 | 36 | 66 | 34 | 18 | 92 | 9 | 91 | Maşina |
| 5—6 | 100 | — | 100 | — | 100 | — | 83 | — | 100 | — | 92 | 8 | 84 | 16 | |
| 6—7 | 93 | 7 | 78 | 18 | 82 | 18 | 76 | — | 92 | 8 | 92 | 8 | 84 | 16 | |
| 7—8 | 100 | — | 100 | — | 100 | — | 100 | — | 82 | 18 | 82 | 18 | 45 | 55 | |
| 8—9 | 100 | — | 80 | — | 100 | — | 93 | — | 100 | — | 86 | 14 | 74 | 26 | |
| 9—10 | 100 | — | 58 | — | 100 | — | 78 | — | 100 | — | 100 | — | 100 | — | |

simţ. Ei arată că animalele simt pentru că au cap, inimă, coadă, aripi, corp, iar plantele pentru că au frunze, sevă, crengi şi „iau căldura de la soare", „le este frig" etc.

Semnificative pentru modul cum gîndesc copiii sînt şi răspunsurile date în legătură cu prezumtiva sensibilitate a unor obiecte neorganice. În majoritatea lor, preşcolarii mici sînt înclinaţi să confere sensibilitate soarelui sau maşinii. Aceasta, în primul rînd pentru că — pe baza mobilităţii lor — le atribuie viaţă. La motivările mai analitice se constată de regulă confuzia dintre emisiuni de energie şi funcţia de recepţie.

Confuzia dintre emisiune şi recepţie este, începînd de la 5 ani, eliminată în ceea ce priveşte aprecierea proprietăţilor maşinii, dar se menţine surprinzător de mult, în interpretarea proprietăţilor soarelui. Mulţi şcolari continuă să susţină că soarele vede cu razele şi simte căldura, frigul, pentru că „dă căldură". Este un fenomen tipic de ireversibilitate [24] a gîndirii intuitive. Ne interesează să stabilim mai exact care este raportul dintre aprecierea funcţiilor fiziologice la un anumit organism şi clasificarea lui corectă la vieţuitoare. Cu alte cuvinte, vrem să ne dăm seama în ce măsură şi cum atributul funcţional devine definitoriu pentru conceptul de vieţuitoare. Tabelul nr. 1 ne-a prezentat în acest sens unele date. Noi date obţinem dacă supunem unei confruntări afirmaţii privind sensibilitatea la *animal-plantă* (tabel nr. 3) şi la *soare-maşină* (tabel nr. 4), cu răspunsurile date la întrebarea finală şi care se referea la faptul dacă respectivul animal, respectiva plantă sau maşină, sînt sau nu vii.

*Tabelul nr. 5*

**Relaţia dintre atribuirea sensibilităţii şi definirea ca viu**

| Vîrsta | La animale | | La plante | | Soare | | Maşină | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Consideră ca o sensibilitate în medie % | Definesc ca viu % | Simt căldura şi frigul % | Definesc ca viu % | Atribuie sensibilitate în medie % | Consideră „viu" % | Simte căldura şi frigul % | Consideră „viu" % |
| 4—5 | 84 | 76 | 82 | 76 | 78 | 83 | 85 | 65 |
| 5—6 | 85 | 100 | 54 | 26 | 34 | 17 | 12 | 8 |
| 6—7 | 91 | 94 | 71 | 30 | 54 | 21 | 12 | 6 |
| 7—8 | 96 | 100 | 63 | 39 | 51 | 89 | 37 | 32 |
| 8—9 | 92 | 100 | 56 | 53 | 20 | 45 | 20 | 7 |
| 9—10 | 93 | 100 | 50 | 56 | 32 | 26 | — | 7 |

[24] J. Piaget, *Psihologia inteligenţei*, Ed. ştiinţifică 1965, p. 169—190.

Din tabelul nr. 5, se constată că, exceptînd pe copiii mici, declararea animalelor ca viețuitoare devansează recunoașterea lor ca avînd sensibilitate. La plante, dimpotrivă, se recunoaște mai lesne că ele ar simți frigul, căldura, dar integrarea la viu se realizează abia treptat. Soarele este înțeles în mod analogic cu animalele, iar mașina analogic cu plantele. În orice caz, la animale și la plante situația este diferită. Dacă la animale prezența funcției este suficientă pentru a recunoaște că sînt viețuitoare, la plante, copilul de 5—9 ani este dispus să admită că există creștere, hrănire, înmulțire, dar ezită atunci cînd este vorba de clasificare la viețuitoare. De exemplu, „nu este viu (la plante), nu are viață ca noi, crește numai și trage apă" (8 ani) ; „pomul nu este viu pentru că nu merge, nu vorbește, nu suflă" (7 ani și 10 luni). Mulți școlari nu văd o contradicție între recunoașterea funcției de hrănire și creștere și negarea fenomenului de viață la plante. Aceasta pentru că la ei funcția vegetativă nu este definitorie pentru viață. Ei recunosc viața numai pe baza constatării deplasării, a nașterii și morții. Abia în clasa a III-a, la majoritatea elevilor funcțiile vegetative dobîndesc valoarea definitorie. Drumul cunoașterii nu este însă pur inductiv. La plante, funcțiile interne vor fi valorificate în sensul arătat și pe baza deducției. Copiii sînt convinși de adulți că și „plantele sînt vii", dar ei rămîn cîtva timp într-o stare difuză, fluctuantă și abia mai tîrziu atribuie, deductiv, hrănirii și creșterii vegetale semnificația biologică. Aceasta nu se realizează fără a se lua în evidență și raporturile dintre organisme și mediu, fără ca să se intuiască condițiile de existență și adaptare. Îndeosebi la plante, unde funcțiile interne sînt disimulate, încadrarea în sistemul de relații biologice se dovedește a fi indispensabil.

Am avut convorbiri amănunțite cu subiecții noștri spre a verifica în ce măsură ei leagă funcțiile de condițiile de existență, dacă ei înțeleg de ce are nevoie animalul, planta ca să trăiască, să nască etc. Datele obținute sînt sistematizate în tabelul nr. 6 și ne arată că, îndeosebi la plante, înțelegerea relațiilor, a funcțiilor cu ambianța este întîrziată și ajunge la un nivel satisfăcător abia la elevii din clasa a III-a. În schimb, relația dintre aspectul exterior și condițiile de mediu (anotimpuri) este mai de timpuriu și mai bine sesizată la plante decît la animale.

Este demn de semnalat și faptul că dacă aceleași discuții nu au loc iarna, ci în timpul primăverii sau verii, răspunsurile elevilor sînt, datorită condițiilor intuitive favorabile, mult îmbunătățite. În orice caz, este clar că sprijinindu-se pe constatarea variabilității înfățișării vegetației după ambianță, copiii ajung să deducă și existența unei vieți ascunse a plantelor. Și numai cînd funcțiile interne vegetative devin indici de recunoaștere a vieții, plantele sînt echivalate cu animalele în ce privește încadrarea lor în categoria viului. În instrucția școlară este nevoie deci atît de aplicarea inducției, cît și a deducției, a acesteia din urmă, îndeosebi, în legătură cu necesitatea „recuperării" plantelor ca organisme vii.

Pornind de la cele arătate, noi am încercat să accelerăm procesul integrării plantelor la viețuitoare și al delimitării de obiectele lipsite de

*Tabelul nr. 6*

**Relaţia dintre organism şi condiţii de viaţă**

| Vîrsta | Corelaţia funcţie — condiţie de existenţă | | | | | | Corelaţia aspect exterior — condiţie de existenţă | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Corect | | Fragmentar | | Eronat | | Corect | | Fragmentar | | Negarea corelaţiei | |
| | La animale % | La plante % | La animale % | La plante % | La animale % | La plante % | La animale % | La plante % | La animale % | La plante % | La animale % | La plante % |
| 5—6 | 49 | 16 | 12 | 49 | 39 | 35 | 55 | 60 | 15 | 25 | 35 | 15 |
| 6—7 | 45 | 20 | 15 | 62 | 40 | 18 | 50 | 62 | 22 | 20 | 18 | 18 |
| 7—8 | 52 | 32 | 28 | 68 | 20 | 20 | 42 | 52 | 45 | 30 | 13 | 18 |
| 8—9 | 55 | 42 | 30 | 58 | 15 | 25 | 42 | 52 | 36 | 38 | 12 | 10 |
| 9—10 | 75 | 72 | 20 | 18 | 5 | 20 | 72 | 64 | 28 | 36 | — | — |

viaţă. În acest scop, am organizat un experiment didactic. Subiecţii au fost preveniţi că vieţuitoarele se recunosc după aceea că ele cresc, se hrănesc şi respiră. Apoi, li s-a dat spre clasificare în vii şi ne vii o serie de imagini cu animale, plante şi lucruri. Copiii de 4—5 ani au recunoscut animalele ca vieţuitoare în proporţie de 91—94%, iar lucrurile abia în proporţie de 8—22%.

Plantele, de asemenea, au fost declarate vieţuitoare în proporţie de 84—91% — după creştere şi hrănire — dar abia 23% după respiraţie. De aici rezultă că, sub raport didactic, criteriile de creştere şi hrănire sînt mai eficiente în definirea plantelor ca vieţuitoare decît criteriile folosite de regulă în manuale (se nasc, trăiesc şi mor), care nu lămuresc suficient pe copii în raport cu organismele vegetale.

Dacă analizăm textele despre natura vie din manualele de citire pentru clasele I, a II-a şi a III-a, urmărind indicatorii daţi explicit sau implicit pentru organisme, vom constata situaţia exprimată în tabelul nr. 7, care poate răspunde sarcinilor de activizare a lecturii şi de formare a gustului artistic, dar serveşte prea puţin pentru orientarea corectă a şcolarilor în ordinea biologică. Prea multe supoziţii apar despre vorbirea sau gîndirea animalelor şi plantelor şi nimic despre fenomenul respiraţiei, al sensibilităţii animalelor şi excitabilităţii plantelor; mult prea puţine despre hrănirea şi înmulţirea plantelor.

Perspectiva practică dată în legătură cu condiţiile de îngrijire a animalelor şi a plantelor ar fi mai bine susţinută prin cunoştinţe despre funcţiile fiziologice.

*Tabelul nr. 7*

**Indicații despre organisme în manualele de citire în clasele I—III**

| Clase | Hrănire | Creștere | Înmulțire | Respirație | Sensibilitate | Vorbire, gîndire, deprinderi | Condiții de existență | Utilitate, îngrijire etc. | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| I | 5 | — | — | — | — | 8 | 1 | 20 | Pentru animale |
| II | 9 | 3 | — | — | — | 8 | 1 | 11 | |
| III | 2 | — | — | — | — | — | 2 | 10 | |
| I | — | — | — | — | — | 1 | 3 | 8 | Pentru plante |
| II | 1 | 3 | — | — | — | 2 | 7 | 13 | |
| III | 1 | 3 | 2 | — | — | — | 25 | 20 | |

Se pune totuși problema cum să învețe micul școlar despre funcția digestivă, respiratorie, circulatorie? Dat fiind stadiul operațiilor concrete, în care acesta se află, nu putem sconta pe eficiența descripției ver-

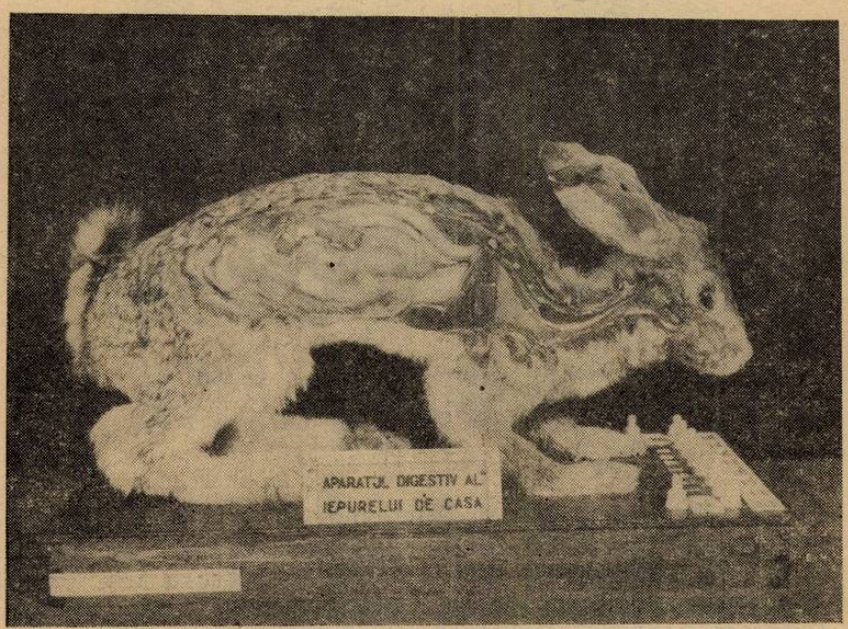



*Fig. 1.* Model anatomic al aparatului digestiv al iepurelui

bale și nu ne putem ajuta în suficientă măsură nici prin scheme grafice. Acestea nu reușesc să dea o viziune dinamic-funcțională nici elevilor din clasele V—VI. Dacă există dificultăți în reprezentarea sintetică și cinetică a funcțiilor la elevii de 12—13 ani, cu atît mai mult ele vor apărea la cei de 7—10 ani. Și pentru unii și pentru alții noi am presupus că este

*Fig.* 2. Model anatomo-funcțional al digestiei la iepure (semnalizarea funcției dată prin declanșarea succesivă de lumini și prin evoluție de lichide colorate).

necesar să se recurgă la modele funcționale. În cercetările efectuate în cadrul Institutului de științe pedagogice, E. Csengeri, a obținut rezultate bune prin folosirea filmului la elevii din clasa a V-a. Filmul nu poate fi însă demonstrat în repetate rînduri și după necesitățile fiecărui elev. De aceea, pentru școlarii mici noi am inițiat construirea de mulaje transparente, în care prin deplasări semnalizate prin lumină sau evoluții

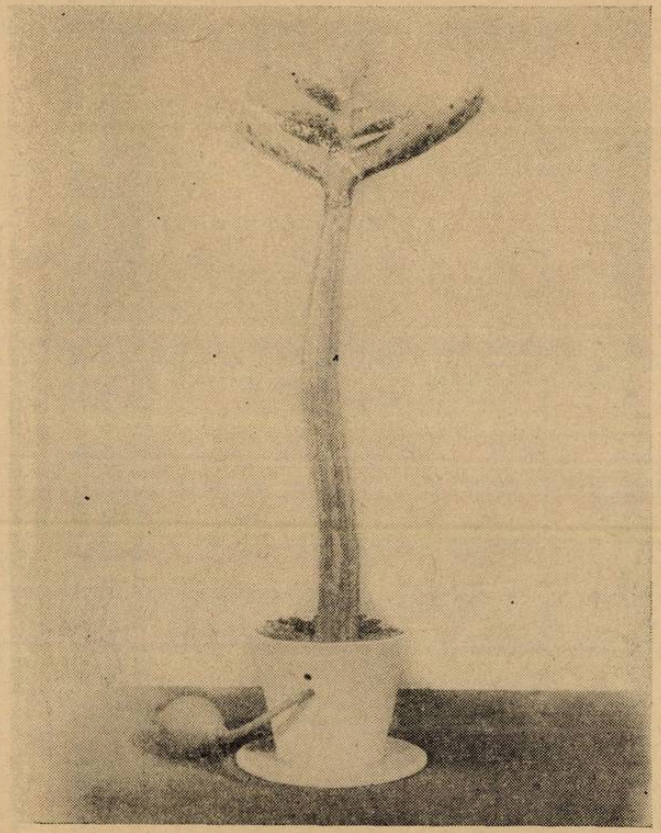


*Fig. 3.* Secțiune prin plantă. Circulația sevei brute pe linie ascendentă (semnalizarea prin deplasare de lichide colorate)

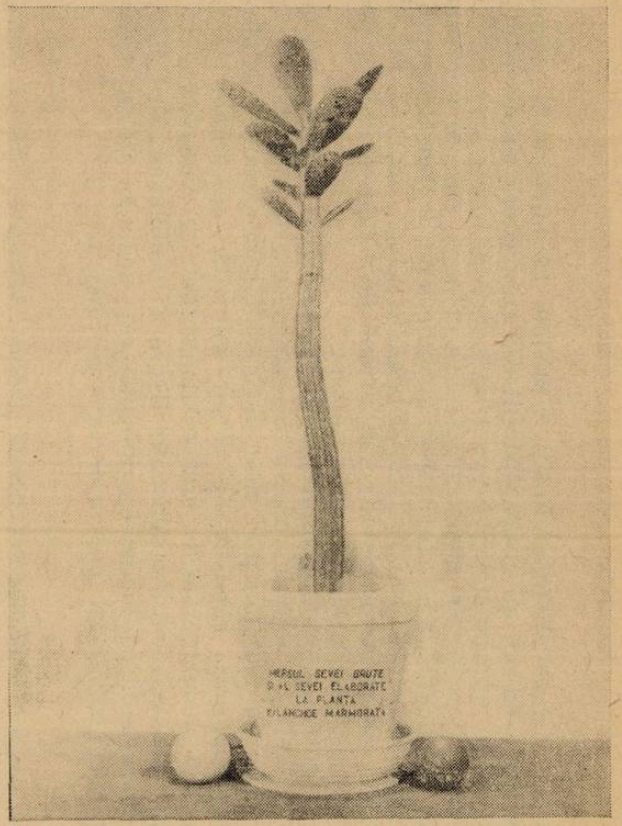


*Fig. 4.* Secțiune prin plantă. Circulația sevei brute și a sevei colorate (semnalizare prin deplasări de lichide multicolore).

de lichide sînt modelate unele funcţii *. Modele dinamice sau funcţionale experimentate de noi au creat posibilitatea cunoaşterii intuitive a nutriţiei şi parţial a circulaţiei (vezi figurile 1, 2, 3, 4).

Elevii au fost prealabil instruiţi asupra celor pe care le vor vedea, au primit explicaţii pe parcurs, iar finalmente s-au declanşat discuţii şi s-au stabilit concluzii. Manipularea modelelor fiind simplă şi la îndemîna oricui (declanşator electric sau pompă de mînă), elevii au putut să le examineze şi în absenţa profesorului.

Modelul este inevitabil mult simplificat, totuşi el furnizează o bază pentru generalizări verbale corecte şi — ceea ce este important — asigură înţelegerea unor funcţiuni interne tipice şi prin transfer şi a altora.

Din compararea cunoştinţelor despre funcţiuni constatate la elevi în discuţii verbale înainte de prezentarea modelelor dinamice şi la 10 zile după aceasta, rezultă o deosebire flagrantă (tabelul nr. 8). Principalul rezultat al aplicării modelelor dinamice este acela că prezintă o viziune dinamică, bazată pe reprezentări clare şi plastice.

*Tabelul nr. 8*

**Cunoştinţe despre funcţia digestivă, înainte şi după învăţarea cu ajutorul modelului**

| Subiecţi clasă | Cunoştinţe | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Înainte de aplicarea modelului | | | La 10 zile după învăţarea cu ajutorul modelelor dinamice | | | |
| | Corecte % | Fragmentare % | Eronate şi lipsă de cunoştinţe % | Corecte % | Fragmentare % | Eronate şi lipsă de cunoştinţe % | |
| I | 8 | 36 | 56 | 58 | 26 | 16 | La animale |
| II | 14 | 36 | 50 | 64 | 24 | 12 | |
| III | 16 | 40 | 44 | 79 | 13 | 8 | |
| IV | 27 | 35 | 38 | 91 | 9 | — | |
| I | 6 | 44 | 50 | 36 | 34 | 30 | La plante |
| II | 9 | 32 | 59 | 49 | 26 | 25 | |
| III | 20 | 25 | 55 | 68 | 21 | 11 | |
| IV | 24 | 32 | 44 | 75 | 18 | 6 | |

Este adevărat că şi în situaţia arătată elevii progresează mai puţin în ce priveşte înţelegerea funcţiilor plantei decît a animalului. Important este însă că sub raport calitativ cunoştinţele elevilor cîştigă mult,

* Modelele au fost realizate conform indicaţiilor noastre de tov. prof. Tudor Mirescu, căruia îi aducem mulţumirile noastre.

în sensul că nu mai sînt formale, fragmentare ; elevii dispun de cunoștințe care sînt în mod evident susținute prin imagini vii, se angajează în descripții sugestive și încearcă unele explicații. Iată ce spune un elev : „hrana se mestecă în gură, trece printr-un tub în stomac, se digeră și de acolo trece în intestinul subțire unde se digeră mai departe și ce e folositor trece în sînge, iar ce nu-i bun se duce afară prin intestinul gros. Sîngele merge prin foarte multe tubulețe în tot corpul și hrănește tot corpul și-l face să crească" (cl. I). „Plantele pot să trăiască pentru că au apă, pămînt bogat în săruri, lumină, căldură și aer. Seva brută se trage din pămînt, trece în frunze unde este bucătăria plantei pentru că aici se prelucrează la lumină și apoi devine folositoare și hrănește toată planta" (cl. a III-a).

Neîndoielnic, cunoștințele elevilor ajung — prin procedeele propuse — să se organizeze în sistem și să surprindă procesualitatea. Sînt cunoștințe de un anumit nivel, dar nu sînt fragmentare, eterogene. Astfel, se realizează dezideratul eșalonării [25] instrucției școlare pe sfere succesive de aproximare și în domeniul fiziologiei animale și vegetale. Menționăm că prin focalizarea atenției elevilor pe funcțiuni și cu ajutorul unor procedee metodice eficiente se elimină hiatusul care intervine între faza timpurie a cunoașterii naturii vii și faza sistematică (cl. V—VI), diminuîndu-se unele din dificultățile ce intervin la acest ultim nivel. Modelele propuse de noi sînt desigur susceptibile de îmbunătățiri, diversificări. Din cele constatate de noi, rezultă că pornind de la modele care pun în evidență interacțiuni complexe se poate ușor ajunge la euristică, la predarea pe bază de probleme.

## *К ИЗУЧЕНИЮ РАННЕГО УСВОЕНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ЗНАНИЙ ПО ФИЗИОЛОГИИ*

*(Резюме)*

*Исследования, направленные на улучшение преподавания знаний о живой природе в младших классах указывают, в общем, на существование возможностей соблюдения — и на упомянутом этапе — принципа единства „среда — орган — функция". Существенным для уточнения знаний о живом организме является представление и элементарное, но специфическое понимание внутренних функций. Питание — пищеварение, дыхание и кровосбращение, рост и размножение должны быть учтены — с самых ранних фаз — как определяющие черты организма.*

*В настоящей статье авторы указывают на то, что если эти функции отмечены как критерии классификации вещей и существ, некритические обобщения устраняются своевременно. Для выявления внутренних функций дети нуждаются в сложных кинетических представлениях, в формировании которых продемонстрировали свою эффективность функциональные модели. Таким образом, нужен новый тип наглядного материала, который может быть использован и в самостоятельной работе ученика, и позволяющий преподавание знаний о живой природе на основе метода проблем.*

*Авторы считают, что в будущем необходимо изучать формы преподавания знаний о природе в младших классах в рамках специализированного предмета.*

[25] J. S. Brunner, *The Process of Education*, Haward University Press, Cambridge, 1960.

## CONTRIBUTIONS À L'ÉTUDE DE L'ASSIMILATION PRÉCOCE DES CONNAISSANCES PHYSIOLOGIQUES ÉLÉMENTAIRES

*(Résumé)*

*Dans l'ensemble, les recherches orientées vers l'amélioration de l'enseignement des connaissances sur la nature vivante dans les petites classes, de même que les contributions des auteurs, prouvent qu'il y a certaines possibilités qui méritent d'être considérées en ce qui concerne le respect, dans cette étape aussi, du principe de l'unité entre milieu — organe — fonction. Pour préciser la notion d'organisme vivant (animal et végétal), la représentation et la compréhension sommaire, mais spécifique, des fonctions internes est essentielle. La nutrition, la digestion, la respiration et la circulation, la croissance et la reproduction doivent être adoptées dès les toutes premières phases comme données qui définissent l'organisme. Dans l'article ci-dessus, les auteurs soutiennent que si ces fonctions sont indiquées en tant que critères de classification des choses et des êtres, les généralisations néocritiques sont éliminées à temps. Pour saisir le déroulement des fonctions internes, les enfants ont besoin de représentations complexes et cynétiques, pour la formation desquelles les modèles fonctionnels ont prouvé leur efficacité. On a donc besoin d'un nouveau type de matériel didactique, qui puisse être utilisé individuellement par l'élève et, à la fois, rendre possible l'enseignement des connaissances sur la nature vivante à partir de la méthode des problèmes.*

*En perspective, il est nécessaire d'étudier dans les petites classes les formes de l'enseignement des connaissances sur la nature dans le cadre d'un objet spécialisé.*

## FOR AN EARLIER ACQUISITION OF ELEMENTARY PHYSIOLOGICAL NOTIONS

*(Abstract)*

*Specialized research work in the area, and the authors' experience clearly show that it is fully possible to observe the general principle of unity of environment, organism and function when teaching notions of live matter to the lower grades. Indispensable for a correct representation and understanding of the notion of live matter (animal or vegetable) are, in the authors' opinion, the internal functions of organisms If, say the authors, these functions are adopted as criteria of classification of things and beings, all uncritical generalizations are duly eliminated. To fully grasp the development of internal functions, children require complex kinetic models. A new type of teaching aid, of individual use, is therefore necessary to facilitate the teaching of notions of live matter in the lower grades, preferably as part of a distinct school subject.*

# Continuitate și gradare în munca educativă

*LUMINIȚA GHIVIRIGĂ*
Șef de sector la Institutul de științe pedagogice

I

A devenit axiomatică afirmația că timpul nostru cunoaște un ritm de evoluție accelerată a fenomenelor sociale, în vasta lor diversitate. Este firesc deci ca procesul educativ — el însuși un atare fenomen și puternic ancorat în complexul vieții sociale — să se resimtă de pe urma schimbărilor care acum se fac mai rapid. Considerăm că acest fapt generează pe planul cunoașterii o punere în evidență tocmai a elementului nou, de mișcare, a etapelor, succesiunilor și într-un anumit sens chiar a discontinuităților. Sîntem de acord în a constata că particularitățile de vîrstă ale copiilor și tinerilor noștri marchează stadii cu durate relativ mai scurte, că ei depășesc generațiile anterioare atît în cîmpul cantitativ al parametrilor dezvoltării anatomo-fiziologice, cît și în privința capacității intelectuale, că metodele tradiționale de influență educativă sînt, la rîndul lor, în parte depășite, fiind deci justificate străduințiile de înnoire, atît în concepția noastră despre copil — ca obiect al educației — cît și în arsenalul metodic.

Dinamica evidentă a scopului, conținutului și metodelor educației, pe lîngă o seamă de consecințe pozitive privind înțelegerea mersului ascendent al procesului educativ, înlesnește însă uneori situarea pe o poziție nedialectică în raport cu acest proces, prin neluarea în seamă, în aceeași măsură, a elementelor de permanență, de continuitate, de esență, prezente în fenomenul de educație. Or, noul care apare și se dezvoltă în fiecare etapă a fenomenului nu poate fi pregătit și dus la desăvîrșire, dacă nu este conceput ca o negație dialectică, „...ca moment al legăturii, ca moment al dezvoltării, menținîndu-se pozitivul..." [1]. Numai acest mod de interpretare garantează înțelegerea științifică a sistemului educației comuniste, constituirea propriu-zisă a unui asemenea sistem și orientarea practicii educative în funcție de coordonatele sistemului respectiv (scop, sarcini, factori, metode). Apreciind că felul în care este concepută ideea de dezvoltare în cadrul procesului educativ are implicații majore pentru întregul proces, nu considerăm forțat, nereal, raportul direct de cauzalitate dintre această idee și rezultatele obținute în activitatea practică. Nu este firesc să facem o legătură strînsă între neînțelegerea corectă a continuității și o seamă de deficiențe afectînd întreaga muncă educativă?

---

[1] V. I. Lenin, *Caiete filozofice*, Editura de stat pentru literatura politică, 1956, p. 189.

Sintetizînd carențele cele mai evidente, după noi — și totodată cele mai semnificative — manifestate în școala noastră, am întocmi următorul grupaj :

— neclarități privind perspectiva muncii : nu se planifică rezultatele și deci nu se poate porni la urmărirea sistematică a obținerii lor ;

— obiective nespecifice, în raport cu particularitățile de vîrstă sau cu laturile educației comuniste, de unde decurg o educație unilaterală, repetiții, paralelisme ;

— metode și acțiuni educative izolate, insuficient adecvate obiectivelor ; preponderența metodelor verbale, neînlesnindu-se participarea unitară la educație a factorilor interesați și nici dezvoltarea integrală a capacităților creatoare ale copiilor, după cum nu se atinge nici nivelul dorit în cadrul procesului de autoeducare.

În esență, aceste deficiențe (care, bineînțeles, nu au un caracter tipic, general, pentru școala noastră), acolo unde apar, îngreuiază constituirea unui *sistem* de muncă în care să se reflecte anumite scopuri educative, corespunzătoare sarcinilor actuale ale desăvîrșirii construcției socialiste. Viabilitatea sistemului este condiționată în principal de claritatea cu care se proiectează idealul educativ, de felul cum este programată personalitatea celui educat. Pentru o asemenea pedagogie prospectivă apare deci deosebit de importantă concepția, logica ce stă la baza sistemului, potrivit căreia se fixează obiectivele și căile care să asigure dobîndirea calităților personalității, dinainte determinate. Nu ne este indiferent cum se va dezvolta copilul ; conducem conștient spre anumite scopuri această dezvoltare și tocmai de aceea avem nevoie de o viziune clară asupra dezvoltării lui, în conformitate cu idealul educativ concret, istoric. Desprinsă dintr-o atare înlănțuire de idei, continuitatea își afirmă un rol esențial în concepția asupra educației.

Conexată strîns de noțiunea de „continuitate", *gradarea* indică modul ascendent al dezvoltării, pasul înainte marcat de fiecare etapă, notele specifice intervenite pe parcurs, care asigură sensul ascendent al procesului educativ.

În raportul dialectic dintre continuitate și gradare — care, după părerea noastră, constituie coordonate ale dinamicii procesului educativ — ne propunem să surprindem cîteva aspecte ale acestui proces, așa cum se desfășoară el în școala noastră. Desigur că în studiul de față ne vom opri numai asupra cîtorva considerente, îngăduite de volumul redus acordat, urmînd ca reluarea și ducerea mai departe a întregii problematici implicate de temă să se facă în cadrul unei alte lucrări.

Materialul faptic de care dispunem în momentul de față * (și în special cel furnizat de urmărirea activității educative și de introducerea unor măsuri experimentale la un colectiv de elevi, timp de patru ani școlari — clasele I—IV) **, ca și consultarea literaturii pedagogice, ne-au permis să ajungem la cristalizarea unor puncte de vedere asupra conținutului și metodicii activității educative, apreciate sub prisma temei

* Cercetări la școlile generale nr. 5 și nr. 122 din București și din Dărmănești, la Liceul nr. 3 și nr. 32 București, la Liceul „N. Bălcescu" din Craiova.

** Școala generală nr. 5 din București, dirigintă Ecaterina Handruș.

abordate. Desigur că aceste două categorii de probleme se află într-o puternică interdependență și numai considerențe de ordinul sistematizării ne obligă la prezentarea lor separată.

II

Continuitatea și gradarea în cadrul *conținutului* educației trebuie să fie concepute atît din punctul de vedere al raportului dintre influențele educative desfășurate simultan, cît și „pe verticală", în succesiunea etapelor. În ambele cazuri este însă necesară marcarea punctului de pornire. Pentru a proiecta cu claritate obiectivele de atins într-o anumită perioadă, pentru a adecva aceste obiective scopului urmărit și condițiilor concrete în care decurge procesul educativ, trebuie să fie cunoscute cîteva caracteristici ale acestui proces, și anume nivelul educativ al colectivului de elevi și al fiecărui membru în parte — rezultatele la care s-a ajuns, tendințele și forțele care înlesnesc dezvoltarea, forțele care frînează această dezvoltare — totul privit în raport cu modul specific de manifestare a particularităților de vîrstă ale elevilor și cu cerințele generale față de educația elevilor din clasa respectivă. „Caracterizarea clasei" — lucrare care precede planificării muncii educative trimestriale — are drept scop tocmai fixarea acestor puncte de reper, în funcție de care să se clădească mai departe pe tărîm educativ. Considerăm că ar fi necesară aici o mai riguroasă analiză — sub aspect statistic, dar și individual — a manifestărilor elevilor, comparații între rezultatele diferitelor perioade, între elevi și chiar între reușite sau carențe privind educarea diferitelor laturi ale personalității lor.

1. Dacă prezența sau, dimpotrivă, lipsa continuității și gradării de-a lungul procesului educativ ne apare cu destulă claritate, sîntem în genere mai puțin tentați să marcăm existența lor cînd este vorba de un singur moment sau de o singură etapă a procesului. De fapt, aici este mai proprie denumirea de unitate și diversitate a influențelor educative exercitate simultan, ceea ce reprezintă, în fond, și premise ale viitoarei continuități și gradări. Să ne întrebăm deci dacă educația, ca fenomen social, este în permanent consens cu ansamblul fondului economic și cultural în care se desfășoară, dacă în fața copilului cerințele, solicitările, realitățile, înțelese și trăite afectiv, se armonizează, completîndu-se și întărindu-se reciproc sau, dimpotrivă, îl dispersează prin neconcordanțe derutante, prin lipsă de unitate. Problema poate fi concepută pe două planuri mari : pe de o parte, raportul școală, familie, organizații de copii și tineret, societate, iar, pe de alta, acordul între acțiunile educative desfășurate în cadrul școlii.

a) Primul plan — unitatea între factorii educației — oferă mereu sporite condiții prielnice, dată fiind constituirea și consolidarea unității moral-politice a poporului nostru. Tineretul de astăzi este din ce în ce mai mult beneficiarul unor influențe pozitive, nu numai din partea școlii, ci extinse mult la nivelul opiniei publice, interesată și activă participantă la opera de educație (și în bună măsură și de autoeducație). În condițiile noastre actuale, cînd elementele pozitive pre-

zente în influența educativă extrașcolară le covîrșesc pe cele negative, această influență oarecum spontană dobîndește o pondere specifică, demnă de apreciat în procesul educativ, întărind intervențiile factorilor, ce răspund direct de munca educativă. De aceea, este necesar ca în activitatea acestor factori să se țină seama — să se valorifice continuînd sau eventual corectînd — influența exercitată asupra copiilor și tinerilor de către prietenii lor dinafara școlii și familiei, cu care-și petrec timpul liber, de către emisiunile de radio și televiziune, filme, piese de teatru, manifestări sportive, presă, literatură. Aceste influențe permanente se fac simțite cu ușurință, apărînd mai evident, cel puțin pentru cadrele didactice, după perioadele de vacanță. Elevul venit în școală în pragul toamnei, la început de an școlar, este parcă altul decît cel care a plecat în vacanță, la încheierea cursurilor. Continuăm deci în școală procesul educativ nu de unde l-am lăsat în iunie, ci ținînd seama de ceea ce a adus în plus experiența de viață a elevului în timpul vacanței.

Analizînd în continuare aportul factorilor educativi, credem necesar să amintim schimbările sensibile produse în structura spirituală a familiei socialiste, ca rezultat al procesului de formare a conștiinței socialiste, cu pondere specifică a elementului ideologic, și în urma propagandei pedagogice eficiente, schimbări care au determinat situarea familiei pe locul ce-i revine în sistemul educației conceput științific. Apreciem mai evident valoarea reușitelor, dacă le raportăm la ceea ce se afirmă despre contribuția educativă a familiei capitaliste contemporane, în care se creează uneori un „vid pedagogic“ [2], copilul neputînd beneficia de influența părinților — absenți fizic sau ca preocupări educative. La noi, devin netipice, accidentale și deci fără a afecta sistemul educativ în ansamblu, cazurile de abandon al îndatoririlor părintești. În același timp, însă, considerăm că trebuie continuată strădania pedagogilor de a combate mentalități educative depășite, rămase în sfera vieții de familie, la adăpost de lupta de opinii dusă dincolo de zidurile fiecărui cămin. În această ordine de fapte, semnalăm două obiective apreciate de noi ca actuale, pe linia comunității de acțiune a școlii cu familia : pe de o parte, o mai temeinică informare a cadrelor didactice asupra condițiilor educative concrete din familiile elevilor, iar pe de alta, informarea părinților asupra conținutului și metodelor muncii educative a școlii.

Documentele Plenarei C.C. al P.C.R. din 12—13 aprilie 1966, și ale celui de-al VIII-lea Congres al U.T.C., au contribuit în mod substanțial la clarificarea contribuției educative a organizațiilor de copii și tineret, asigurînd o influență mai puternică a acestui factor specific în sistemul educației comuniste. Antrenînd elevii în acțiuni interesante, cu deosebită semnificație politică, aceste organizații dispun de mari resurse ce pot fi fructificate mai din plin, menținînd pe toată perioada școlarității entuziasmul pentru viața de organizație, real, evident prezent la copii, mai ales în etapa premergătoare intrării lor în rîndul pionierilor.

[2] Betto Bruno, *Educația cetățenească, Familia și școala*, „I problemi della pedagogia“ nr. 3/1965.

Desigur că problema centrală pentru consolidarea activității educative comune a școlii, familiei, organizațiilor de copii și tineret — și, în cele din urmă, a întregii societăți — este unitatea de cerințe. Ea este departe de a fi simplă chestiune organizatorică. Atari cerințe se fundamentează pe o bună cunoaștere a psihologiei copilului, pe stăpînirea căilor de intervenție și, în special, pe claritatea scopului educației, pe comunitatea de interes privind pregătirea tinerei generații.

În sistemul de relații dintre factorii educației, considerăm desigur că școlii îi revine un rol special. Sîntem pe poziția — întîlnită, de altfel, și în literatura pedagogică a țărilor socialiste [3] — că, realizînd o strînsă colaborare cu mediul social, școala își păstrează sarcini instructiv-educative specifice și nu poate fi vorba — așa cum înclină să susțină pedagogul polonez Zbigniev Zaborowsky [4] — de o limitare a influenței educative exercitate de cadrele didactice, în favoarea unor intervenții mai democratice și mai liberale, din partea așa-numitului „mediu educativ organizat în mod rațional". Apreciind forța educativă a mediului, nu găsim însă intemeiată posibilitatea obținerii unor rezultate superioare prin preluarea de către societate în mod difuz, nespecific, a unor sarcini educative pe care școala le urmărește sistematic, fără a mai aminti dificultățile demne de luat în seamă ale constituirii prealabile a acelui mediu organizat. În concepția noastră asupra sistemului factorilor educației comuniste, școala îndeplinește, pe lîngă sarcini organizatorice, de coordonare, și o muncă de orientare pedagogică la nivelul familiei și opiniei publice largi.

b) Dacă privim aria influențelor educative restrînsă la nivelul strict al școlii ne situăm în cel de-al doilea plan în care ne-am propus să urmărim unitatea și diversitatea ce coexistă într-o anumită perioadă, reprezentînd o secțiune pe orizontală a procesului educativ. Ceea ce ne surprinde, de la o primă vedere, sînt corelațiile între programele obiectelor de învățămînt predate simultan. După părerea noastră, se poate merge mai departe în această direcție, atît prin eliminarea unor paralelisme încă prezente între obiecte de învățămînt, cît și prin evidențierea legăturilor dintre cunoștințe proprii diferitelor domenii, cu prilejul unor sinteze mai cuprinzătoare, care depășesc cadrul strict al fiecărei discipline școlare. Poate că aici ar fi cazul să demonstrăm contribuția orelor de dirigenție la stabilirea punților de legătură între disciplinele școlare, prin abordarea de teme care să înlesnească valorificări de date și interpretări ce presupun confruntarea și unificarea informațiilor primite pe diferite căi. Organizarea de noi a unor asemenea ore, desfășurate ca un concurs ce trece în revistă exactitatea, adîncimea și caracterul conștient al însușirii cunoștințelor din domenii variate, aplicarea lor creatoare, axate pe o călătorie imaginară pe hartă sau chiar ore de dezbatere a anumitor noțiuni etice — ne-au demonstrat că o mai bună interferare a instrucției cu educația se poate realiza și la orele de dirigenție. Chiar dacă

[3] A se vedea, de pildă, Zygmunt Szulc, *Oare acesta să fie amurgul educației prin colectiv?*, „Kvartalnik Pedagogiczny" nr. 4 (30) 1963.

[4] Zaborowsky Zbigniev, *Psihologia socială și educația*, „Kvartalnik Pedagogiczny" nr. 3/1962.

am rămîne însă în cadrul strict al procesului de învățămînt și am căuta să introducem aici mai mult element formativ, ar fi cazul să recunoaștem în mare măsură valabil și pentru școala noastră ceea ce Roger Gal — director în probleme de cercetări științifice la Institutul pedagogic național din Franța — semnalează ca o problemă pentru învățămîntul din țara sa [5]. Este vorba de oarecare predilecție acordată încă enciclopedismului, bogăției de date, în dauna laturii formative, a dezvoltării capacităților de receptivitate a informațiilor, a atitudinii conștiente și independente de sistematizare și de prelucrare a lor și a depășirii, într-un anumit sens, încă de pe băncile școlii, a stadiului de simplu consumator de cultură, prin stimularea aptitudinilor creatoare ale fiecărui elev.

Confruntările făcute periodic — prin concursuri și spartachiade — efervescența înfiripării unor tradiții, cum sînt revistele școlare, fără a mai aminti fapte obișnuite, în cotidian, mai la fiecare clasă unde grija pedagogului a spart tipare și rutine, ne vorbesc despre potențe multiple ale elevilor noștri ce se cer valorificate printr-o solicitare sporită în direcția unor contribuții personale (exerciții, lucrări care să ducă la formarea unui stil de muncă), printr-o mai atentă îndrumare a procesului de autoeducație. Și poate nu ar fi exagerată grija noastră, dacă ne-am propune să combatem și acel intelectualism rece de care dau dovadă uneori elevii, acuzînd prin el insuficienta preocupare a educatorilor față de latura afectivă. Cu atît mai flagrantă apare neglijarea emotivității elevilor cînd ne aflăm pe teren strict educativ și abordăm problematica noțiunilor etice. Dacă vom relua acest aspect și din punct de vedere metodic, aici vrem să semnalăm o altă latură și anume una de conținut, referitoare la alegerea și sistematizarea noțiunilor pe care le punem în discuție cu elevii. Adesea ele se înșiră una după alta, una alături de alta, cu pereți despărțitori între ele, fără corelații și referiri care să ajute integrarea lor într-un sistem. Vorbim despre curaj, dar nu-l opunem întotdeauna fricii, nu-l deosebim de temeritate, eroism, bravadă, aroganță ; combatem încăpățînarea, dar nu-i evidențiem notele specifice, în raport cu perseverența, negativismul și susceptibilitatea ; nu ne preocupăm destul să facem evidente elevilor granițele — subtile și cu atît mai util a fi relevate — între critică și pîră. Ca la orice obiect de învățămînt, și aici sînt necesare înlănțuiri de idei, argumente, care să înlesnească sesizarea esențialului, plasarea fiecărei noțiuni în sistem.

Analizînd un singur moment al procesului educativ, este desigur greu de răspuns dacă găsim atenția educatorilor distribuită, integral, pe toată aria de probleme. Dacă nivelăm deosebirile inerente dintre situațiile numeroaselor colective de elevi, considerăm că am putea desprinde două tendințe. Una dintre ele, pozitivă, vorbește despre o reușită în direcția atenuării tradiționalei rupturi dintre intelectual-fizic. Activitățile practice desfășurate în școala noastră — nu numai ca obiect de învățămînt de sine stătător — îndeplinesc un deziderat important al culturii contemporane, acela de apropiere a aplicărilor practice de munca intelectuală, de introducere a elementelor teoretice în orice muncă fizică,

[5] Roger Gal, *Cum stăm cu pedagogia?*, Paris, 1961.

ridicînd-o astfel în ierarhia socială la un nivel superior. Prin aceasta se realizează un echilibru în cadrul formației de cultură generală a elevilor noștri.

Cealaltă tendință marchează, spre deosebire de precedenta, un stadiu rămas în urmă. Ne referim la situația educației estetice, în raport cu celelalte laturi ale educației comuniste. Cu toate că se recunoaște unanim, în diferite împrejurări, contribuția valorilor estetice la formarea personalității, elevii noștri — priviți desigur în masă — termină școala de cultură generală insuficient de bogați în privința cunoștințelor și sentimentelor estetice, a gustului pentru frumos în genere.

2. Abordarea procesului educativ în dinamica lui aduce, sub aspectul continuității, cîteva probleme la care se poate răspunde în modalități diferite, chiar opuse. Una dintre ele este dacă pornim, de la început, din clasa I, cu munca educativă dispersată, „pe toate fronturile", sau dacă rezolvăm mai întîi obiective mai simple, privind deprinderile necesare vieții de elev și abia ulterior ne ocupăm de procesul formării convingerilor, de educarea sentimentelor? Nu intenționăm să analizăm aici, pentru a combate, pozițiile cunoscute în pedagogia clasică ale apărătorilor unor concepții simpliste, care consideră că plusul fiecărei etape vine să se suprapună mecanic peste ce s-a acumulat, fără să se realizeze spirala integratoare a noului, în contexte și sisteme constituite. Apreciem însă ca interesantă prezentarea sintetică alcătuită de René Hubert [6], care pledează pentru o educație progresivă, în virtutea unor corespondențe între caracteristicile generale ale copilului pe cele șapte perioade de vîrstă, între 0—25 ani, interesele lui predominante, fazele de adaptare și valorile ce predomină. Sîntem mai ales de acord cu precizarea continuității relative, prezente între etape, accentuînd însă asupra pericolului de a avea în vedere, în mod exclusiv, o singură grupă de obiective ale educației. În această lumină, acceptăm că trebuie început, la clasa I, cu elementele privind comportarea copiilor, dar nu considerăm că putem limita preocupările educative la atît [7].

Practica educației întărește această poziție prin rezultatele diferite obținute în situațiile cînd se lucrează „pe felii", sau cînd, dimpotrivă, se ține seama de necesitatea educării, de la bun început, a tuturor laturilor personalității. A aștepta maturizarea proceselor intelectuale, pentru a da temeiuri atitudinilor și comportării, prin noțiuni și convingeri etice, înseamnă a lipsi constituirea deprinderilor de elementul conștient, ideologic. Așa se explică, de pildă, caracterul neconsistent al deprinderilor unor elevi care nu rezistă, în lipsa controlului străin și în condițiile unei lupte de motive mai puternice, nefiind susținute de idei, concepții, sentimente. Elevii care cunosc rațiunea faptelor proprii, iar argumentele în virtutea cărora procedează într-un anumit fel decurg dintr-o înlănțuire firească de idei, înțeleasă de ei și la care aderă afectiv, se încadrează cu ușurință, cu interes și bucurie chiar, într-un sistem de cerințe constituit.

---

[6] René Hubert, *Tratat de pedagogie generală*, Paris, 1961.

[7] P. Bărbulescu și L. Ghivirigă, *Probleme ale educației multilaterale a elevilor în școala generală*, „Revista de pedagogie" nr. 8/1965.

Desigur că este mai greu pentru educator să desfășoare simultan o activitate atît de complexă, vizînd, încă din clasa I, obiective pe care pedagogia tradițională le situa la vîrste mai mari (ne referim mai ales la procesul noțiunilor și convingerilor și la cel al educării sentimentelor superioare). Considerăm că sînt necesare în acest sens cîteva operații preliminare activității educative propriu-zise și anume distingerea elementelor componente : notele definitorii ale fiecărei noțiuni etice, etapele de structurare a convingerii ; urmează apoi ordonarea acestui material într-o succesiune logică, stabilindu-se cînd se va realiza și prin ce căi asimilarea lui de către elevi. Selecția și gradarea se fac, în continuare, pe încă două planuri : mai întîi, se stabilește o ierarhie între obiective, scoțîndu-se în evidență cele pe care se pune accentul la un moment dat, care constituie veriga principală, în funcție de condițiile specifice ale colectivului de elevi. Nu este vorba aici de o exclusivitate, de pierderea din vedere a unor preocupări permanente (frecvența, disciplina școlară etc.), ci doar de subordonare, pentru o etapă, a unora dintre obiective altora, urmînd ca, în etapa următoare, în funcție de rezultatele obținute și de problemele noi ivite, să se schimbe ponderea obiectivelor. Cel de-al doilea criteriu în ordonarea conținutului muncii educative se situează pe un plan mai diferențiat, fiind generat de particularitățile individuale ale membrilor colectivului. Pe fondul influențelor educative, la nivelul clasei, plasăm acțiuni și măsuri ce vizează obținerea unor rezultate diferențiate, raportate la elev, la ceea ce s-a realizat cu el pînă atunci, la perspectivele dezvoltării lui.

În dinamica aceasta subtilă și complicată a obiectivelor este de observat modul în care ele se înlănțuie, se completează, sau modul în care se produc interferențe și contradicții. Dacă ne referim la un singur aspect — spre exemplu, educarea spiritului de inițiativă — încercînd a-i dezvălui legăturile, implicațiile, etapele de constituire, surprindem, chiar la o analiză fără pretenții de pătrundere și de epuizare a problemelor, multiple elemente. Procesul debutează prin clarificarea scopului și modului de executare a diferitelor acțiuni independent de către elev. Bineînțeles, aceste acțiuni sînt numeroase, ele țin de munca școlară și de activitatea în gospodăria părintească, sau e vorba de activități desfășurate în timpul lui liber, în cadrul organizației de pionieri sau U.T.C., în colectiv de prieteni sau individual ; unele au un pregnant caracter practic, altele sînt de domeniul muncii intelectuale. Permanența și gradarea acțiunilor independente ale elevilor sînt premise ale constituirii spiritului lor de independență.

La aceasta se adaugă, în sistemul obiectivelor educative, dezvoltarea interesului și dragostei pentru muncă, stimularea elevului prin cunoașterea rezultatelor proprii, prin aprecierile educatorului și prin curentul de opinie creat în colectiv. Pe măsura formării deprinderilor de muncă independentă, se clarifică elevilor o serie de idei care le dezvăluie sensul noțiunii de *inițiativă* : raportul dintre supunere oarbă și îndeplinirea conștientă a cerințelor, raportul dintre interesele personale și cele ale colectivului, consecvența dintre vorbă și faptă, cu accent pe transformarea ideilor subordonate unor scopuri pozitive în acte duse

pînă la capăt. Bineînțeles, se analizează un bogat material faptic, desprins din viața clasei, din experiența personală a copiilor, din literatură, pentru a pune în evidență aceste note definitorii ale noțiunii urmărite.

Ce inconsecvențe sau contradicții se pot ivi? Acestea pot izvorî fie dintr-un insuficient consens între influențele educative (mai ales cele manifestate de părinții care stăvilesc independența copiilor), fie din modul de organizare a regimului școlar în așa fel încît să nu lase libertate de inițiativă (responsabilități reduse și neinteresante la nivelul clasei și al școlii, neglijarea stimulării inițiativei), fie prin atenție redusă acordată de educatori laturii teoretice a problemei (elevii confundă inițiativa cu neascultarea, cu negativismul, sau cred că orice inițiativă e prețioasă, chiar cînd ea duce la acțiuni vădit nefolositoare colectivului). Nu se atinge scopul urmărit nici cînd dirijarea și controlarea directă a activității elevilor durează prea mult, în dauna autoconducerii, sau cînd, dimpotrivă, se trec în seama copiilor sarcini pentru care ei nu au încă pregătire psihologică și practică.

În decursul acestui proces, eșalonat pe întreaga perioadă a școlarității și continuat apoi prin autoeducație, prin influența familiei, a colectivului de muncă, a opiniei publice, apar continuu elemente noi. Este vorba, pe de o parte, de noul planificat, prevăzut, ca urmare a intervențiilor educative, dar, pe de altă parte, și de elementele accidentale care, la rîndul lor, pot fi cu sens pozitiv sau negativ. Dacă noul cu caracter legic are în sistemul educativ locul dinainte pregătit, e așteptat și integrat de îndată, fiindcă pe el se construiesc etapele următoare, accidentul surprinde, derutează, uneori dărîmă. Aici intervine o calitate specială a sistemului: supleţea, posibilitatea restructurării, în raport cu ceea ce nu s-a prevăzut. Nu înțelegem prin aceasta abandonarea unei concepții, transformări radicale (dacă ele sînt necesare, înseamnă că valoarea inițială a sistemului a fost îndoielnică), ci doar retușuri, reveniri asupra unor obiective și căi sau, dimpotrivă, accelerări ale mersului care s-a dovedit depășit de tendințele colectivului de elevi. În acest sens trebuie interpretată și noțiunea de *planificare a muncii educative*, lăsînd libertate anumitor schimbări, pe parcurs, în cadrul unei concepții care asigură orientarea generală a muncii educative. Exemplul nostru a depășit, prin unele referiri de ordin metodic, problema continuității și gradării conținutului muncii educative, anticipînd întrucîtva ceea ce ne propunem să abordăm în continuare.

## III

Receptivitatea la nou trebuie să caracterizeze pedagogia și practica educației, date fiind permanentele schimbări care ating acest domeniu. Se cer mereu racordări la actualitate, la nevoile sociale, la tabloul real al particularităților de vîrstă ale elevilor, la elementele noi ale procesului de învățămînt, în pas și el cu dezvoltarea științei, artei, tehnicii. Este firesc ca aceste racordări să privească nu numai conținutul, ci și metodica educației.

Fără a intenționa să opunem antinomic metodele noi celor tradiționale — opoziție lipsită de temei științific — constatăm totuși că, în cadrul strict al metodelor muncii educative, se manifestă un conservatorism sporit, comparativ cu elementele recent introduse în metodica instrucției. Faptul este explicabil, atît prin dificultatea obiectivă de a revoluționa o realitate atît de complexă ca procesul educativ, cît și dacă ținem seama că aportul tehnicii — valorificat cu succes în domeniul instructiv — nu poate fi integrat cu aceeași ușurință în procesul formativ al voinței și caracterului, convingerilor, emotivității. Pe de altă parte însă, există tendința ca perfecționările operate în domeniul metodelor de predare să facă din acestea, mai mult decît în trecut, și metode educative [8], așa cum orice schimbări care interesează direct instrucția au repercursiuni de ordin educativ larg. În această ordine de idei, credem că nu poate rămîne fără ecou pentru formarea personalității, în liniile sale generale, extinderea mijloacelor audio-vizuale în procesul de învățămînt și în afara lui. Îl interesează în mod deosebit pe educator consecințele lărgirii orizontului de informație a elevilor prin intermediul televiziunii și filmului, de pildă, pentru a stăvili o anumită înclinație spre dispersiune, superficialitate și atitudine pasivă si a stimula, în același timp, capacitățile de observare sistematică, atitudinea critică, prelucrarea creatoare a datelor furnizate elevilor pe aceste căi. Valorificarea contribuției celorlalte metode și, în special, înlesnirea unui contact mai direct și mai sistematic cu mediul (prin drumeții, excursii) aduce o contrapondere fenomenului creat prin predominarea influenței educative a mijloacelor audio-vizuale.

Abordarea continuității și gradării sub aspectul metodelor de educație implică referirea la noțiunea de *sistem metodic*, de influențe educative unificate, în care fiecare metodă să dobîndească un specific, în raport cu celelalte. În interpretarea semnificației, aportului fiecărei metode, ca și în folosirea lor, se manifestă, în genere, mai frecvent încercări de a opune metodele unele altora, de a le descoperi note definitorii care marchează deosebiri și mai puțin de a căuta apropieri, continuități, întregiri reciproce. Se merge adesea pe separări nete : metode verbale sau exerciții, teoretizări sau antrenare în activități practice, metode active sau receptive, de influență individuală sau colectivă, de stimulare sau de sancționare, accent pe trezirea interesului sau pe efortul voluntar susținut, pe joc sau pe muncă, pe autoritatea educatorului sau pe autoconducere, pe educație sau pe autoeducație. Constituirea unui sistem înlătură absolutizările, aruncă punți între diferitele căi de realizare a procesului educativ. Astfel, pentru concordanța stadiului de formare a noțiunilor etice cu stadiul dezvoltării deprinderilor de comportare nu este suficientă folosirea metodei convingerii și a exercițiilor, fără activizarea vieții afective, fără a influența — în afara proceselor logice

[8] N. K. Goncearov, *Unele premise teoretice ale sistemului de muncă educativă în școală*, „Sovetskaia Pedagoghika" nr. 5/1965.

și a mecanismelor deprinderilor — straturi psihologice complexe din sfera emoțiilor, a motivației, a intereselor elevilor, angajarea lor conștientă într-o anume acțiune. Nu înlăturăm educatorul, explicațiile lui, rolul său conducător în dirijarea discuțiilor, în organizarea experienței de viață a elevilor, dar lăsăm cîmp liber și unei reflectări și receptivități active, înlesnind acestora descoperirea, prin efort propriu, a valorilor etice, a unor soluții care nu li se prezintă elaborate de-a gata.

În această lumină, trebuie relevată continuitatea dintre procesul educativ și cel de autoeducație: „Autoeducația nu este și nu trebuie privită ca opusul educației și nici ca fiind ceva de altă natură. Ea este tot un proces de formare conștientă a omului, numai că aici procesul nu mai e bilateral, ci autonom, unilateral — mai precis, relativ autonom. În autoeducație omul își ia în mîini propria sa formare" [9].

Tot astfel, folosind valorile indiscutabile ale activității colective, care dă o intensitate sporită trăirilor și prilejuiește manifestarea și verificarea atitudinilor, nu se poate pierde din vedere diversitatea personalităților elevilor, care necesită multiple măsuri de activitate diferențiate individual. Avem în vedere elevul real, cu idealurile, preocupările, capacitățile lui — avem în vedere idealul educativ și alegem căile de atingere a acestui ideal. Dispunem de instrumentarul tehnic adecvat, de metodele care să asigure organizarea și desfășurarea concretă a procesului educativ? După unii pedagogi, [10] operăm într-un registru metodic restrîns, limitat — în esență — la convorbiri, exerciții, trasarea unor sarcini. Categoriile noi introduse de Makarenko în practica educației — dinamica perspectivelor, munca cu activul, stilul și tonul, acțiunea paralelă, metoda exploziei — nu s-a cristalizat și integrat într-un sistem, rămînînd la stadiul de acțiuni cu caracter mai mult organizatoric. În aceste condiții, continuitatea și gradarea metodelor educative se realizează incomplet, cu multe greutăți.

Există totuși puncte de vedere asupra cărora opiniile pedagogilor concordă, constituindu-se astfel premise de înfăptuire a metodicii educației. Semnalăm cîteva: necesitatea folosirii adecvate a fiecărei metode, în funcție de condițiile concrete ale procesului educativ, în special de stadiul dezvoltării colectivului de elevi; integrarea unei metode sau acțiuni într-un complex de măsuri educative, care să continue și să consolideze rezultatele intervențiilor anterioare; îmbinarea metodelor de influență directă cu a celor prin care se realizează autoeducația; lărgirea cadrului metodologic spre aspecte de ordin sociologic ale fenomenului educativ; completarea metodelor folosite în practica educației cu metode ieșite din cercetarea științifică, experimentală, a acestei practici, care să cuprindă atît studiul procesului de formare a personalității tînărului, cît și determinarea eficienței influențelor edu-

[9] Stanciu Stoian, *Autoeducația și actualitatea ei*, „Contemporanul" nr. 28/ iulie, 1965.

[10] E. Mannschatz, *Probleme ale unei teorii speciale a educației*, „Pädagogik" nr. 11/1964.

cative. Acestea sînt numai unele dintre noile coordonate metodice ale unei activități educative dictate de exigențele actuale, în continuă creștere, față de rezultatele acestei activități. Simpla lor enumerare impune o concluzie de o importanță deosebită : responsabilitatea educatorului merge mult dincolo de procesul de învățămînt, dincolo de zidurile școlii, avînd largi implicații de ordin pedagogic, politic, social. Tactul și priceperea omului școlii se îmbină cu perspectiva clară, cu spiritul de investigație al omului de știință în a cărui activitate este angajată întreaga sa responsabilitate civică.

## НЕПРЕРЫВНОСТЬ И ПОСТЕПЕННОСТЬ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

(Резюме)

*В данной статье — часть более обширного исследования — анализируются некоторые вопросы диалектического соотношения между непрерывностью и постепенностью в воспитательной работе. Автор считает, что в системе воспитания непрерывность и постепенность являются основными элементами.*

*Положения в связи со способами реализации непрерывности и постепенности группируются как следует : вопросы содержания и вопросы методики воспитательной деятельности.*

*Автор доказывает необходимость установления исходного уровня в воспитательном процессе и останавливается на одном моменте процесса, на анализе единства концепции и действия факторов коммунистического воспитания. Затем автор переходит к анализу некоторых элементов непрерывности и постепенности в динамике объективов воспитательной работы. Он высказывает мнение, что воспитательный процесс должен быть организован еще с I-го класса, включая все составные личности.*

*В заключительной части обсуждаются вопросы методического характера.*

## CONTINUITÉ ET GRADATION DANS L'ACTIVITÉ ÉDUCATIVE

(Résumé)

*L'étude — partie d'une recherche plus ample — analyse quelques aspects du rapport dialectique entre la continuité et la gradation. L'auteur estime que pour le système d'éducation, la continuité et la gradation représentent dés coordonnées essentielles.*

*Les points de vue soutenus dans l'article, en ce qui concerne les modalités de réalisation de la continuité et de la gradation sont intégrés dans deux groupes de problèmes : ceux du contenu et ceux des méthodes de l'activité éducative.*

*Après avoir présenté les arguments sur la nécessité de marquer le niveau — point de départ — dans le processus éducatif, l'auteur s'attarde à l'un des moments du processus analysant l'unité de conception et d'action des facteurs de l'éducation communiste, de même que l'unité des influences éducatives dans le cadre de l'école. L'on passe ensuite à la poursuite de certains éléments de continuité et gradation dans la dynamique des objectifs de l'activité éducative. L'auteur considère que, dès la première classe, le processus éducatif doit être envisagé sous tous les angles, comportant des préoccupations qui visent tous les aspects de la personnalité.*

*La dernière partie de l'étude s'occupe des aspects d'ordre méthodique, insistant sur les conditions qui favorisent la constitution d'un système de méthodes d'éducation.*

## *CONTINUITY AND GRADATION IN EDUCATIONAL WORK*

*(Abstract)*

*The study under consideration (a chapter of a more comprehensive research) investigates a few aspects of the dialectical connection between continuity and gradation which the authoress regards as basic coordinates of an educational system*

*All viewpoints expressed in this article on ways to achieve continuity and gradation are systematically grouped into questions of the content and methodology of educational activities respectively.*

*Following some arguments in favour of marking off the starting-line in the educational process, the authoress dwells on just one stage in this process, analyzing the unity of views and actions of all factors involved in Communist education, as well as the unity of educational influences in school. This is tied up with some elements of continuity and gradation seen in the light of the educational work targets. A comprehensive, far-reaching educational process, she says, must start as early as the first form, embracing all the aspects of the pupil's personality.*

*The last part of the article is devoted to methodological questions, special emphasis being laid on what should go into the building of an educational work system.*

# Ipoteza în cercetarea pedagogică *

VASILE BUNESCU, ACULIN CAZACU,
ECATERINA CSENGERI

Elaborarea ipotezei este o problemă metodologică a oricărei științe. În ultimul deceniu constatăm creșterea simțitoare a preocupărilor în acest domeniu. Dacă includem în preocupările metodologice și pe cele înregistrate prin intermediul studiilor de epistemologie, atunci constatăm o creștere și mai evidentă. Toate acestea nu se petrec întîmplător. Ele exprimă tendințele obiective ale dezvoltării științei contemporane.

Descoperirile numeroase în diverse domenii ale științei, influențate (uneori determinate) de dezvoltarea tehnicii, nu mai sînt adesea simple adăugiri la suma de cunoștințe despre fenomenul, procesul sau obiectul studiat. Multe din noile cuceriri sînt de asemenea natură, încît obligă la o restructurare a întregului ansamblu de date acumulate pînă acum, la *un mod nou de a concepe sistemul științei* care cercetează fenomenul respectiv. Aceasta înseamnă în fond o nouă metodologie, pentru că restructurarea datelor din trecut determină noi direcții și metode de cercetare în viitor. Se poate vorbi deci de schimbări radicale, calitative în multe științe și acestea se cer concretizate și în orientarea metodologică.

Pentru a depăși posibilitatea de manifestare a empirismului, care — pe alocuri — a devenit chiar realitate, pedagogia are nevoie de conștiința propriei sale existențe ca fenomen cognitiv de o mare complexitate. Reelaborarea teoriei cunoașterii științifice a devenit și în pedagogie o necesitate. Desigur, aceasta nu se poate face dintr-o dată, ci pe măsură ce pedagogia se definește multilateral, ca știință de sine stătătoare, în concordanță cu schimbările petrecute în însuși fenomenul studiat, orientată axiologic, pe coordonate fundamentale și aplicative aflate în strînsă unitate dialectică.

În acest sens, una dintre problemele vitale pentru pedagogie este aceea a definirii locului, rolului și conținutului ipotezei, ca moment al procesului cunoașterii și verigă în logica cercetării.

Baza metodologică a cercetării pedagogice este unică, dar principiile metodologice generale se particularizează potrivit specificului domeniului investigat. De aceea, facem distincție între problemele elaborării ipotezei în cercetările de didactică și în cele de educație (stricto-sensu), avînd în vedere permanent unitatea lor principială, izvorîtă din unitatea obiectivă a procesului instructiv-educativ.

---

* Principalele probleme ale acestui studiu au făcut obiectul referatului dezbătut într-un seminar teoretic organizat la Institutul de științe pedagogice.

★

Istoria cunoașterii, pe care gnoseologia o reflectă în mod concentrat [1], arată că apropierea treptată de adevărul obiectiv se produce prin salturi continue, în cadrul cărora avansarea ipotezelor științifice ocupă un loc aparte. Pornind de la sensul cuvintelor grecești *hipo* (sub) și *thesis* (poziție), care au dus la denumirea conceptului, înțelegem că ipoteza este o supoziție, o presupunere „enunțată pe baza unor fapte cunoscute, cu privire la anumite conexiuni între fenomene care nu pot fi observate în mod direct sau cu privire la esența lăuntrică a fenomenelor, la cauza sau mecanismul intern care le produce" [2]. Pentru a fi științifică, ipoteza trebuie să respecte anumite condiții: să concorde cu materialul faptic la care se referă, să fie principial verificabilă, să se aplice explicativ unei sfere largi de obiecte și fenomene, să fie clară și simplă din punct de vedere logic.

Ipoteza este, așadar, un enunț a cărui valoare de adevăr sau fals este probabilă, potențială, și urmează a se dovedi ca atare prin verificare practică, de regulă prin experiment.

Ipotezele științifice nu au valoare formală; ele vizează esențialitatea, legitatea obiectivă. „Observația — arată Fr. Engels — descoperă un fapt nou care infirmă vechiul mod de a explica faptele care fac parte din același grup. Din acest moment apare necesitatea unui nou mod de explicare, bazat mai întîi numai pe un număr limitat de fapte și observații. Materialul experimental ulterior duce la trierea acestor ipoteze, înlătură unele din ele, le corectează pe altele, pînă ce, în sfîrșit, este stabilită legea sub formă pură" [3]. Ipoteza este deci și un moment de negare dialectică (depășire) a sumei de cunoștințe acumulate pînă la un anumit moment. De aici decurge marea sa importanță metodologică pentru progresul cunoașterii.

Ipotezele se exprimă logic, de regulă, prin judecăți ipotetice de tipul „dacă S, atunci P". Momentul verificării lor coincide cu transformarea judecății ipotetice în judecată categorică: cunoașterea trece pentru o perioadă de timp relativ stabilă, din stadiul ipo-*tetic* în stadiul *tetic*.

Problemele ipotezei științifice au fost mai mult elaborate în domeniul științelor naturii și mai puțin în cel al științelor sociale. Este sarcina cercetătorilor din aceste domenii de a-și intensifica eforturile în direcția precizării problemelor cunoașterii științifice, aceasta contribuind la progresul științei în genere. *Vor trebui organizate periodic* — a arătat tovarășul Nicolae Ceaușescu — *reuniuni și alte manifestări științifice în cadrul cărora să fie puse în discuție puncte de vedere și ipoteze originale, tendințele de dezvoltare a științei pe plan mondial, problemele teoretice și implicațiile noilor descoperiri științifice* [4].

Pe fondul considerentelor generale privind locul și funcția ipotezei în cunoașterea științifică, vom încerca, în continuare, să elucidăm unele aspecte privind ipoteza în cercetarea pedagogică.

Deși rămîne în conținutul ei esențial aceeași, ipoteza capătă trăsături și formulări diferite în raport cu obiectul cercetării.

---

[1] V. I. Lenin, *Caiete filozofice*, ESPLP, 1956, p. 207.

[2] *Dicționarul enciclopedic român*, Vol. II (D—J), p. 854—855.

[3] Fr. Engels, *Dialectica naturii*, Editura politică, 1959, p. 222.

[4] Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la îmbunătățirea organizării și îndrumării activității de cercetare științifică*, Editura politică, 1965, p. 24

Educația — ca ansamblu de influențe formative conștiente — este un fenomen deosebit de complex. La realizarea sarcinilor educației comuniste multilaterale concură factori extrem de diverși, care se deosebesc între ei prin trăsături principale.

Pentru a fi realmente științifică, cunoașterea fenomenului educativ trebuie să ducă la descoperirea unor raporturi legice între factorii implicați în actul educativ, să evidențieze — fără a scăpa din vedere interdependența lor obiectivă — calitatea specifică a fiecăruia, locul și rolul său în ansamblul acțiunii educative. Mai mult, ea trebuie să stabilească, în acest context larg, legitățile actului educativ propriu-zis, constituit prin legătura dintre cei doi poli ai săi, inseparabili: educator și educat, incluzînd însă neapărat *conținutul acțiunii întreprinse de educator*, element care este scăpat din vedere atunci cînd se rămîne la definirea educației „ca o acțiune în vederea unui scop".

Iată, așadar, un complex de situații care fac extrem de dificilă sarcina precizării unor ipoteze cu adevărat științifice în cercetările pedagogice. Dificilă, dar nu și imposibilă.

O primă problemă la care ne gîndim este cea cu privire la cele două categorii de cercetări întreprinse în pedagogie pentru dezvoltarea și perfecționarea continuă a procesului de învățămînt: a) cercetări privind *generalizarea experienței pozitive* și b) cercetări de creare a unei *experiențe noi*, accentul trebuind să cadă pe cele de-al doilea tip, deoarece ele concordă mai mult cu tendințele actuale ale dezvoltării științei, cu creșterea în general a gradului de participare conștientă a personalității umane în toate domeniile de făurire a istoriei. S-ar părea că deosebirea dintre cele două tipuri de cercetări este numai de ordin didactic, deoarece chiar și o cercetare care vizează doar generalizarea experienței pozitive presupune considerarea acestei experiențe ca un experiment natural *sui-generis*, care are la bază anumite ipoteze *implicite*. În cercetările specific experimentale, însă, ipotezele sînt totdeauna *explicite*. Ținînd seama de cerințele mari ale perfecționării învățămîntului, nu putem rămînte la ritmul pe care l-ar impune o dezvoltare a științei numai pe baza ipotezelor implicite. Aceasta ar însemna în mare parte spontaneitate. Perfecționarea procesului instructiv-educativ trebuie să fie rezultatul unei activități științifice, conștiente. Iată de ce este necesară continua ridicare a nivelului de pregătire a cadrelor didactice și antrenarea lor la o activitate de creație în munca didactică, educativă. Pentru cercetările întreprinse în colective cu sarcini directe de cercetare, acest mod de a privi dezvoltarea învățămîntului — pe baza unor ipoteze implicite — este cu atît mai dăunător. Prin aceasta nu negăm valoarea experienței pozitive născute în masa largă a cadrelor didactice. Dimpotrivă, vrem să scoatem în evidență necesitatea ca această experiență, pentru a fi generalizată, să fie științific studiată. În studierea, în cercetarea acestei experiențe, ipotezele sînt necesare și se formulează începînd de la întrebarea dacă constatările făcute într-o situație sau alta constituie într-adevăr o experiență pozitivă. Pentru a verifica acest lucru sînt necesare obiective de comparat și criterii riguroase de apreciere. Aceasta este latura esențială a cercetărilor de acest gen, pe care îndeosebi organele de îndrumare și control, care vin des în contact cu realizările din domeniul practicii instructive și educative, trebue s-o aibă în vedere.

O altă problemă care se cere rezolvată în legătură cu specificul ipotezei în cercetarea pedagogică se referă la caracterul explicativ și normativ în același timp al pedagogiei. Este evident faptul că explicația științifică a producerii și desfășurării unui fenomen constituie punctul de plecare cert în crearea condițiilor necesare repetării fenomenului; în cercetarea pedagogică, datorită intervenției unui număr foarte

mare de parametri în ansamblul condițiilor necesare producerii fenomenului educativ, apare necesitatea deosebirii *ipotezei explicative* față de cea *normativă*.

În cercetările explicative, care pot fi considerate pe un alt plan cercetări fundamentale, ipoteza îmbracă forma unui *model* imaginat în legătură cu structura și desfășurarea procesului educațional. Educația, imaginată ca un lanț de reflexe condiționate (I. P. Pavlov), constituie un *model* — ipoteză pentru explicarea fenomenului studiat de pedagogie. Dar acest model, ca în orice alt domeniu unde este folosită modelarea, scoate în evidență numai anumite laturi esențiale. Pentru explicarea completă a fenomenului este necesar să fie surprinse și alte laturi, pe care alte modele le scot în evidență.

De aceea, ipotezele, în cercetarea cu caracter explicativ, sînt numai părți ale cuprinderii orizontale sau verticale a întregului fenomen ; incomplete pe orizontală, pentru că nu cuprind fenomenul complet în momentul dat — ci numai anumite laturi — și incomplete pe verticală, pentru că pot fi numai adevăruri parțiale, dacă se verifică pe drumul explicării depline în perspectiva dezvoltării continue a fenomenului.

Datorită acestor trăsături (nu numai ale pedagogiei), dar devenite specifice din momentul în care ea trebuie să dea și norme de producere a fenomenului în condiții diverse, ipoteza nu mai poate rămîne numai un model explicativ, ci ea devine un model de acțiune practică. Ipoteza-acțiune presupune explicația completă, care însumează tot ceea ce s-a cîștigat prin verificarea modelelor explicative pînă în momentul respectiv, dar imaginează, pornind de aici, o acțiune nouă, eficientă și corespunzătoare în condiții noi. Acum, pentru a verifica o normă presupus eficientă, ipoteza are în vedere nu numai modul de a *acționa* (mai sus am luat sensul global), ci și conținutul cu care se acționează și schimbările survenite în condițiile umane.

Ipoteza-acțiune, a cărei verificare pozitivă va duce la elaborarea unor enunțuri cu valoare operațională, răspunde cerințelor logicii pedagogice, înțeleasă ca logică dialectică. În conținutul ipotezei de cercetare a problemelor educative se exprimă propunerea unui sistem de acțiune educativă optimă. Logica pedagogică este tocmai această *logică a optimizării acțiunii umane pe direcția sa educativă*. Un sistem de acțiune educativă este optim atunci cînd corespunde deplin tendinței obiective a fenomenului cercetat. Ipoteza este, prin urmare, nu numai *anticipativ-explicativă*, ci și *anticipativ-operațională*. Iată cum cercetările în domeniul educației devin unitar fundamentale și aplicative.

Pe fondul problematicii epistemologice generale, o serie de probleme ale elaborării ipotezelor în cercetarea pedagogică a fenomenului educațional sînt deosebit de actuale.

Întrucît verificarea ipotezei presupune crearea unei situații educative noi, cu antrenarea unei mase considerabile de subiecți, riscul infirmării ei trebuie să fie minim. Aceasta este o precizare esențială. Limitarea riscului infirmării nu anulează oare însăși calitatea de ipoteză ? Întrebarea este într-adevăr de reținut. Ea comportă un răspuns negativ, dacă :

a) Ipoteza este rezultatul unei cunoașteri multilaterale a obiectului cercetării, nu numai din punct de vedere pedagogic, ci și psihologic, sociologic, antropologic etc. A te limita doar la punctul de vedere *stricto sensu* pedagogic în stabilirea ipotezei, înseamnă a te condamna din capul locului la empirism. Fără îndoială că în forma ei elaborată ipoteza va fi de natură *specific pedagogică*, dar pentru a ajunge aici este necesar să se pornească de pe pozițiile generale ale științelor în raza cărora stă — într-un fel sau altul — problema explicării esenței umane.

b) Ipoteza exprimă în sine *tendința obiectivă* a fenomenului cercetat, propunînd o astfel de restructurare a actului educativ care, prin aplicare, să contribuie la grăbirea procesului de realizare a tendințelor educației și, prin urmare, la progresul social. Desigur, surprinderea tendințelor obiective ale educației pe fiecare din laturile și aspectele sale este o sarcină grea, care cere din partea cercetătorilor un efort mare, o perspectivă sociologică amplă, o capacitate de discernămînt deosebită. Ea cere în același timp o temeinică informare din literatura științelor sociale în genere și chiar din cea a științelor naturii.

Mult timp, de dragul afirmării specificului și personalității științei pedagogice, s-a considerat — mărturisit sau nu — că pedagogia s-ar defini prin sine, ceea ce este evident fals. Pedagogia se definește în primul rînd prin locul pe care-l ocupă în *sistemul științelor sociale*, prin legăturile sale reciproce cu aceste științe. Abia apoi — și numai în măsura în care acest lucru este precizat — putem distinge și valorifica ceea ce îi este în primul rînd specific pedagogiei.

Tendința obiectivă a fenomenului educativ poate fi desprinsă doar în urma unui act cognitiv complex, caracterizat în primul rînd printr-o strînsă legătură cu realitatea. „Toți sîntem de acord, — spunea Engels — asupra faptului că în fiecare domeniu științific, în natură ca și în istorie, trebuie pornit de la faptele date..." [5]. Ipoteza nu este fructul unor raționamente pur deductive. A considera-o astfel înseamnă a te expune unei primejdii: aceea a inoperabilității și caracterului neadecvat al premiselor de la care pleci în domeniul pe care îl cercetezi. „...Verificarea prin practică străjuiește... începutul și sfîrșitul mecanismului logic" [6] — spune academicianul A. Joja. Așadar, stabilirea ipotezei în cercetările pedagogice nu poate avea loc, pentru a fi validă, în afara contactului direct al cercetătorului cu fenomenul educativ investigat. Ea nu poate fi dedusă — fără alte determinări — numai din construcții teoretice anterioare, chiar dacă acestea sînt de aceeași natură și au fost multilateral verificate prin experiment.

Elaborarea apriorică a construcției teoretice pe cale deductivă și considerarea verificării ca un moment auxiliar, ca „ordonator" al gîndurilor noastre constituie o eroare de bază a pozitivismului contemporan. Convenționalismului logic (L. Rougier și alții) îi este proprie tocmai ruperea formelor logice de substratul lor obiectiv și transformarea lor în convenții constituite — atunci cînd măcar se admite și aceasta — pe temeiul acceptării unanime. De aici decurge evident caracterul inoperant al pozitivismului, ceea ce îl obligă pe J. Madge, de pildă, să recunoască faptul că „după unii, toate faptele au potențial aceeași valoare și valoarea aceasta rezidă mai degrabă în precizia cu care ele sînt stabilite, decît în aplicabilitatea la problemele omenirii" [7].

Ipoteza în cercetările de educație este însă un produs obținut pe calea inductivă, nu atît pe cea deductivă *.

Pentru a se formula pe terenul tendinței obiective, ipoteza trebuie să exprime în sine o *relație între scopul educativ, acțiunea educativă și rezultatul de obținut.* Prin urmare, domeniul de existență al ipotezei se înscrie pe traiectul *scop-acțiune-*

---

[5] Fr. Engels, *Anti-Dühring*, E.S.P.L.P., București, 1965, p. 369.
[6] A. Joja, *Studii de logică*, Editura Academiei, 1960, p. 54.
[7] J. Madge, *The Origins of Scientific Sociology*, London, 1963.
* Nu ne putem opri aici mai mult asupra falsității poziției pozitiviștilor contemporani care neagă valoarea gnoseologică a raționamentului inductiv. Inducția — spune Wittgenstein — nu are un fundament logic, ci unul psihologic.

*rezultat.* Pe acest traiect, interrelațiile factorilor cuprinși în fenomenul educativ sînt extrem de complexe, variate, caracterizate prin neunivocitate. Evidențiem, pe acest traiect, rolul însemnat pe care îl joacă *factorul subiectiv* atît din direcția investigatorului (nu însă în sens operaționalist), cît și din direcția subiectului și obiectului educației ca atare.

Ipoteza va propune o astfel de structurare a educației, încît:

1. Scopul formulat să fie corespunzător condițiilor concret-istorice existente și perspectivelor lor de evoluție imediată.

2. Acțiunea educativă să se specifice potrivit acestui scop.

3. Rezultatul probabil (presupus) să exprime un stadiu nou, superior al realizării idealului educativ.

c) Procesul de verificare a ipotezei concordă, principial, cu însăși ipoteza, adică nu se abate de la spiritul ei. Acesta este însă un aspect care nu intră direct în cadrul problematicii noastre. El merită o discuție specială.

Fiind de acord cu poziția exprimată de Pavel Apostol, potrivit căreia ipoteza este o verigă de legătură între constatare (descriere) și explicație (interpretare)[8], facem în același timp precizarea că ipoteza nu este singura verigă de acest fel. Ea este însă, într-adevăr, principală. Ca *moment* al cunoașterii (și nu ca *formă* a cunoașterii cum sînt tentați unii s-o considere) ipoteza îndeplinește o funcție esențială pentru progresul cunoașterii. De aceea, stabilirea ei cu competență științifică este o cerință de bază a oricărei cercetări în fenomenul educațional. Uneori, și exemple se pot da, ipotezele noastre, formulate ca atare, propun dovedirea experimentală a ceea ce este dovedit deja prin practica școlară. Numai forma lor de prezentare este ipotetică, conținutul lor reprezentînd însă un adevăr dovedit de practică. Asemenea cercetări sînt uneori justificate, dacă ele aduc o profundă explicație a fenomenului și de aceea o mai bună dirijare a lui. Pînă la Newton practica confirmase că toate obiectele cad spre pămînt dacă sînt lăsate libere, însă el a dat explicația științifică a faptului. Iată de ce uneori sînt necesare cercetări care confirmă o practică existentă, dar o explicitează științific.

Ipoteza nu poate da în sine un adevăr potențial definitiv, chiar cînd el se verifică. De aceea, formulările ipotetice de acest tip: „Dacă se va proceda potrivit scării de acțiuni a, b, c,... și numai potrivit acestei scări, atunci se va obține rezultatul x, y, z,... și numai acest rezultat" sînt metafizice. Ipotezele în cercetările de educație au deci un grad de relativitate sporit, ceea ce însă nu le neagă caracterul de ipoteze. Uneori întîlnim situații în care valoarea gnoseologică a ipotezei este exagerată, și este exagerată nu numai ca atare, ci și din cauza unei optici false asupra realizării scopului educației. În unele lucrări de educație se avansează ca rezultate ale cercetării experimentale (obținute într-un timp scurt) calități ale personalității care corespund deplin idealului educativ. Or, idealul educativ se va realiza deplin abia pe terenul unei depline societăți ideale. Eroarea de concepție în cazul amintit este evidentă: se substituie idealul educativ unei trepte a realizării sale, treaptă determinată concret-istoric. Această eroare ține de un anume „iluminism pedagogic", formă exagerată a optimismului pedagogic. Referindu-se la o situație de acest fel (însă într-un alt cadru de idei, privitor la înlăturarea diviziunii muncii), V. I. Lenin scria:

[8] Pavel Apostol, *Experiment și cunoaștere*, Editura științifică, 1958, p. 79.

„A încerca astăzi să anticipezi în practică acest rezultat viitor al comunismului pe deplin dezvoltat, este ca și cum ai preda matematicile superioare unui copil de 4 ani" [9].

Pentru a fi validă, ipoteza trebuie să convină momentului istoric în care se verifică. Prin ea se va propune astfel un sistem educativ *adecvat*, înscris organic scopului educației comuniste, ca scop care se atinge pe niveluri succesive, mereu mai înalte, mai profunde. De aceea, în pedagogie, mai mult ca în oricare alt domeniu, luarea în vedere a momentului istoric este de mare importanță.

Afirmam mai sus că funcția și forma ipotezei sînt determinate de natura și de scopul cercetării efectuate. Dacă ne referim la cercetările de didactică, constatăm că și ele urmăresc, pe de o parte, dezvăluirea legităților procesului (de data aceasta ale celui instructiv), iar pe de altă parte, determinarea modalităților optime prin care legile descoperite trebuie folosite pentru a duce la perfecționarea și optimizarea acestui proces. Ni se pare deosebit de sugestivă definiția lui Itelson, care consideră că „ipoteza este formularea probabilă a unei legi" [10]. Ne vine mai ușor să vorbim despre legi în didactică, deși nu reducem existența lor numai la acest domeniu al pedagogiei. Ipoteza surprinde legătura internă și raporturile intime dintre fenomene și procese. De aici reiese și faptul că ea trebuie să conțină, sub formă ipotetică, principalele elemente care permit formularea unei legi științifice și anume: obiectele și forma acțiunii legii presupuse, precum și limitele acțiunii legii presupuse.

Pentru a explicita mai mult cele expuse, să luăm un exemplu (după Itelson) și anume principiul concordanței dintre conținutul învățămîntului și particularitățile de vîrstă ale elevilor, conform căruia, materialul de studiu, pentru a fi însușit de elevi prin conținutul său, nu trebuie să depășească acea limită de dificultate care este accesibilă elevilor de o anumită vîrstă, avînd în vedere nivelul dezvoltării gîndirii, volumul experienței etc.

*Forma legăturii* — proporționalitate inversă. Cu cît este mai greu materialul de studiu, cu atît este mai puțin accesibil pentru elevii de o anumită vîrstă și cu cît este mai mică vîrsta elevilor, cu atît același material este mai dificil pentru ei.

*Obiectele:* elevii și materialul de studiu (la elevi — vîrsta; la materialul de studiu — dificultatea).

*Condițiile (limitele) acțiunii legii:* proces de învățămînt bine organizat, desfășurat de pedagog calificat, după toate regulile metodicii și pedagogiei. Această ipoteză este compatibilă cu orice fapte, chiar contradictorii, ale experienței, cu orice concluzii, chiar contradictorii, privind condițiile și limitele acțiunii legăturii stabilite de ea.

Ce putem conchide pe baza ipotezei? Putem conchide că algebra nu poate fi însușită de elevii de 11—12 ani, că matematica superioară este inaccesibilă elevilor de 17 ani? Nu. Din esența ipotezei nu decurge o asemenea îngrădire. Înseamnă că ipoteza în această formă este necontrolabilă, că ea nu ne permite să prevedem nimic determinat despre mersul fenomenelor corespunzătoare în diferite condiții, iar aceasta înseamnă că ea nu poate fi confirmată ca lege prin nici un fel de experimente critice.

De ce este necontrolabilă ipoteza studiată? Se pare că, înainte de toate, pentru că ea nu oferă posibilitatea prevederii rezultatelor legăturii în diferite condiții. Dar ce înseamnă a prevedea într-un mod determinat un anumit fenomen? Aceasta în-

---

[9] V. I. Lenin, *Opere*, Vol. 31, E.S.P.L.P., 1956, p. 33.

[10] L. B. Itelson, *Metode matematice și cibernetice în pedagogie*, Editura Prosvețenie, 1964, p. 30.

seamnă, după cum am văzut, determinarea într-un anumit fel a proprietăților acestor fenomene și a formei legăturii dintre ele. Modalitățile prin care știința contemporană atinge acest scop sînt :

a) Determinarea cantitativă, respectiv caracterizarea condițiilor, obiectelor și formelor de acțiune a legăturii prin valorile determinate ale unor mărimi ce se pot corela într-un mod izomorf cu ele.

b) Determinarea structurală — respectiv caracterizarea condițiilor, obiectelor și formelor de acțiune a legăturii legice prin sisteme formale determinate ce se pot corela într-un mod izomorf cu ele.

Astfel, ipoteza studiată de noi ar fi devenit o formulare probabilă a unei anumite legi pedagogice, dacă am fi determinat de la început criteriile diferitelor mărimi de dificultate a materialului de studiu, a diferitelor trepte ale însușirii lui și a diferitelor trepte ale bunei organizări a materialului de învățămînt, iar apoi am fi constituit modelul raportului constant dintre aceste mărimi, ce are loc în diversele condiții de învățămînt. Un asemenea model ar permite deja cercetarea logică și cantitativă și deci și verificarea ei în practică.

Astfel, de pildă, schimbînd mărimea care caracterizează gradul de dificultate a materialului de studiu, s-ar putea afla valoarea limită a vîrstei elevilor pentru care el poate fi accesibil în condițiile determinate dinainte stabilite. Făurind apoi aceste condiții în experiment și prezentînd materialul de dificultatea respectivă, s-ar putea verifica corespondența rezultatului faptic și prin aceasta și corespondența dintre legea exprimată în model și realitate.

Astfel, sarcina verificării ipotezei se transformă în sarcină de a stabili și verifica experimental valoarea și legăturile anumitor mărimi reale, determinate, care caracterizează proprietățile și desfășurarea diferitelor fenomene pedagogice. Coincidența valorilor acestor mărimi în experiență cu prevederile ipotezei devine criteriul determinant, obiectiv și indiscutabil al veridicității sau falsității legii pedagogice preconizate.

Exemplul dat ne-a condus, așadar, la una din condițiile esențiale pe care trebuie să le îndeplinească o ipoteză științifică și anume ca ea să fie verificată și dovedită în practică. Această condiție, trebuie să recunoaștem, este cel mai des încălcată în formularea ipotezelor pedagogice. Aici intervine necesitatea determinărilor cantitative alături de cele calitative.

Discutînd problema condițiilor pe care trebuie să le îndeplinească ipoteza, considerăm necesar să arătăm că nu întotdeauna ipoteza trebuie să convină adevărurilor științifice deja verificate. În primul rînd, trebuie să ținem seama de faptul că pedagogia este o știință socială cu o vădită finalitate socială. Caracterul istoric al sarcinilor puse de dezvoltarea socială în fața pedagogiei determină cu necesitate căutarea permanentă a unor noi căi și mijloace și perfecționarea celor existente în vederea realizării optime a acestor sarcini. În acest proces apar momente cînd adevărurile considerate drept stabilite o dată pentru totdeauna se cer a fi revizuite, reconsiderate, completate. Pentru a demonstra acest lucru, să luăm un exemplu. Într-un articol publicat în „Revista de pedagogie" se afirmă : „...Procesul didactic de predare a diferitelor științe să reflecte în chip legic istoria formării și dezvoltării științei respective, reflectare care se concretizează în succesiunea cunoștințelor, de la o etapă la alta și în logica didactică a predării. În acest fel, procesul individual de dezvoltare intelectuală a școlarului reproduce pe scurt mersul istoric al dezvoltării cunoașterii

științifice" [11]. Desigur, faptul dacă această teză constituie într-adevăr o lege demonstrată cu toată rigurozitatea impusă de stadiul actual al dezvoltării științelor poate să comporte unele discuții. Nu putem însă nega faptul că programele școlare, chiar și cele actuale, și mai ales cele din domeniul științelor naturii, mai poartă amprenta acestui principiu. Putem recunoaște chiar că acest conținut al obiectelor de învățămînt era corespunzător într-o anumită perioadă a dezvoltării societății și învățămîntului.

În momentul de față, însă, apare pregnant, pe plan mondial chiar, „contradicția dintre creșterea necontenită a cantității cunoștințelor necesare sarcinilor sociale și valoarea numerică relativ constantă a cantității de cunoștințe pe care subiectul educației le poate asimila..." [12]. Cercetările didactice referitoare la conținutul învățămîntului încearcă să rezolve această contradicție prin restructurarea conținutului diferitelor obiecte de învățămînt în lumina teoriilor fundamentale din domeniul științelor respective (vezi cercetările de fizică, chimie etc.), ceea ce nu mai poate fi considerat drept reproducerea pe scurt a mersului istoric al dezvoltării științelor. Ar fi o interpretare nefirească a acțiunii legii negării negației.

Merită subliniat, după părerea noastră, și faptul că ipoteza, formularea ei, marchează nu începutul, ci un oarecare stadiu avansat al cercetării didactice. Ea presupune în prealabil o cunoaștere aprofundată a practicii instructive în domeniul respectiv, a datelor adunate în știință, prelucrarea logică a acestor informații și raportarea lor la sarcinile instructive impuse de perioada istorică dată sau de perspectivele dezvoltării sociale.

Discutînd pe un alt plan, ipoteza generală a cercetării este *proiectivă*: ea este aplicată cercetării în ansamblul său, avansează enunțuri ipotetice a căror probare practică va duce la o structurare nouă a fenomenului educativ investigat. Mai ales în condițiile de astăzi, cînd schimbările pe plan social și tehnico-științific sînt atît de ample, este necesară o asemenea viziune. Școala de azi pregătește pe omul care va fi util în societate peste 15—18 ani, în condiții pe care le presupunem și trebuie să le presupunem în mod științific. Toate momentele și direcțiile cercetării, oricît de diverse ar fi, sînt convergente într-un punct: acolo unde concură la verificarea amplă a ipotezei cercetării. În cursul cercetării apar desigur situații noi, care nu o dată sînt îndoielnice, trebuie supuse unei verificări imediate, pentru a se asigura continuarea cercetării cu rigurozitate logică. Apare astfel necesitatea elaborării pe parcurs a unor ipoteze de lucru. Ipoteza de lucru este *operativă*; ea corespunde unor necesități practice ale cercetării, care se cer a fi realizate imediat. Ipoteza de lucru este subordonată ipotezei generale a cercetării, căreia nu i se poate substitui. Confundarea celor două ipoteze sau neglijarea valorii ipotezei de lucru are consecințe negative asupra cercetării în ansamblu.

Cercetarea fenomenului pedagogic ridică numeroase și complicate probleme în fața omului de știință. Precizarea ipotezei și a funcției sale este una din aceste probleme. Baza de discuție pe care am schițat-o aici este, evident, fără pretenția unei tratări exhaustive a temei. Dezbaterile și confruntările deschise de păreri sînt, fără îndoială, cele mai în măsură să contribuie la lămurirea cît mai deplină a unei probleme încă insuficient explorate, dar de un interes științific major.

---

[11] Marin Călin și Ion Florea, *Cu privire la baza teoretică a didacticii științifice*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1964, p. 63.

[12] Pavel Apostol, *Accelerarea dezvoltării sociale și învățămîntul*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1964, p. 59.

## Sugestii privind conținutul învățămîntului matematic în liceele de cultură generală

Eficiența calculului cu numere și siguranța demonstrațiilor i-au adus matematicii, chiar de la început, prestigiul unei științe care poate dobîndi adevăruri absolute și avantajul de a fi un element important în procesul cunoașterii. În epoca noastră, cînd dezvoltarea științei și tehnicii, permite și cere studiul unor procese din ce în ce mai complexe, făcînd apel la diferite abstracții matematice, cooperarea ei cu celelate științe a devenit mult mai clară și de o valoare deosebită.

Exemplul cel mai bun de intersecție cu matematica ni-l oferă fizica modernă, al cărei izvor creator îl constituie matematica. Dar matematica vine și în sprijinul altor științe, ca: economia, psihologia, pedagogia, sociologia, lingvistica, biologia, medicina etc. Asistăm, deci, la un proces de matematizare a diferitelor științe. Pentru a înțelege mai bine însă noțiunea de „matematizare", credem că trebuie să plecăm de la faptul cunoscut „prin definiția matematicii" și anume că ea are drept obiect relații și formule cantitative luate în forma lor pură, iar apoi să scoatem în evidență trăsăturile ei specifice: caracter abstract, rigurozitate logică, arie aplicativă extrem de largă. Prin aceste trăsături matematica se face utilă pentru toate celelalte științe și conchidem că o formație matematică de bază, comună tuturor specialiștilor, este absolut necesară.

Dacă rolul matematicii crește în epoca contemporană, dacă aria ei de influență se lărgește mereu, se amplifică totodată și cerințele care se ridică în legătură cu asigurarea conținutului învățămîntului matematic și cu studierea acestuia. Acest aspect este cu atît mai necesar cu cît în structura societății noastre actuale, ca rezultat al victoriei depline și definitive a socialismului în țara noastră, prin realizarea economiei unitare, au avut loc mari transformări social-politice, care cer cu necesitate pregătirea multilaterală a tinerei generații. Pregătirea realizată astfel va permite cu ușurință transferul de cadre dintr-un anumit domeniu al economiei în altul, potrivit nevoilor de forțe de producție etc.

Conținutul învățămîntului, mai cu seamă la matematică, trebuie să asigure tineretului un asemenea volum de cunoștințe, încît acesta să poată continua pregătirea și după terminarea liceului de cultură generală, în scopul adîncirii unor aspecte ale conținutului matematic și al realizării transferului amintit mai sus cu mai multă eficiență. De aici necesitatea definitivării conținutului învățămîntului matematic pe întreaga etapă de școlarizare de 12 ani, precum și necesitatea îmbunătățirii metodelor de predare, în sensul lărgirii sferei acestora, folosind pe o scară tot mai largă în procesul instructiv-educativ mijloacele tehnice moderne.

În legătură cu aceste aspecte, considerăm că învățămîntul matematic în liceul de cultură generală trebuie să

urmărească, în primul rînd, să formeze la elevi raționamentul matematic și, în al doilea rînd, cunoștințele de matematică să folosească progresului economiei, dezvoltării producției și dezvoltării societății noastre socialiste.

Care dintre disciplinele matematice dezvoltă cu adevărat raționamentul la elevi? Răspunsul este următorul: toate disciplinele matematice dezvoltă raționamentul elevilor în aceeași măsură.

În legătură cu cel de-al doilea aspect, considerăm că trebuie să se facă o selecționare minuțioasă a cunoștințelor matematice care folosesc în mod eficient economiei, producției și societății noastre socialiste.

Învățămîntul matematic în liceul de cultură generală trebuie să asigure un volum de cunoștințe matematice elevilor, pentru orice specialitate ar îmbrățișa aceștia.

*Conținutul programelor de matematică* pentru liceul de cultură generală trebuie să fie realizat cu multă atenție. Unele probleme care se dezbat în legătură cu învățămîntul matematic în licee le considerăm demne de luat în considerație, de analizat și eventual de inclus în programele școlare. De exemplu, *mecanica teoretică* este una din disciplinele care reunește, sintetizează, cunoștințele însușite de elevi (cunoștințe de analiză, de analitică, de trigonometrie, de calcul vectorial etc.) și care trebuie introdusă în programa de matematică a liceului de cultură generală. Pentru ca eficiența predării mecanicii teoretice în liceu să fie mai mare, trebuie să se sprijine pe cunoștințe bine consolidate la elevi din toate disciplinele matematice. Datorită acestui fapt, credem că ar fi bine ca acest obiect să fie predat numai în ultima clasă a liceului de cultură generală. Acest exemplu ilustrează modul cum poate fi încadrată această disciplină în cadrul programei școlare.

Privitor la *planul de învățămînt*, care întotdeauna precede programa școlară pentru orice obiect de studiu și care asigură ponderea diferitelor obiecte de învățămînt prin numărul de ore afectat, în conformitate cu tipul și profilul școlii în cadrul sistemului general de învățămînt, acesta trebuie să realizeze o armonie între toate disciplinele de învățămînt, fără a se ajunge la o supraîncărcare a elevilor — atribuindu-se un număr prea mare de ore matematicii — deoarece elevul pentru cultura lui generală trebuie să-și însușească temeinic cunoștințele fiecărui obiect de învățămînt în aceeași măsură. Totodată, semnalăm faptul că volumul de cunoștințe matematice, de exemplu în clasa a IX-a a liceului de cultură generală, este destul de mare, iar acest volum nu poate fi însușit de către elevii clasei respective în 4 ore pe săptămînă cît sînt prevăzute în actualul plan de învățămînt. În acest caz, noi considerăm că ar fi necesare 5 ore de matematică pentru clasa a IX-a, fără a se încărca planul de învățămînt trecîndu-se tehnologia de la clasa a IX-a a școlii de cultură generală la liceele de specialitate.

În același timp, o succintă analiză a conținutului programei de matematică pentru clasa a IX-a a liceului de cultură generală și a proiectelor de programă pentru celelalte clase ne sugerează cîteva idei.

O primă idee de la care plecăm în analiza conținutului programelor de matematică pentru liceul de cultură generală este cea legată de realizarea într-o foarte mică măsură a unei juste îmbinări între partea teoretică și aplicațiile practice. Pentru o bună pregătire matematică a elevilor, pentru formarea priceperilor și a deprinderilor de a aplica în practică cunoștințele teoretice, ar fi bine ca în programă numărul de ore pentru latura teoretică, cît și numărul de ore pentru aplicațiile practice, să fie același. Profesorul — prin măiestria sa pedagogică

— poate doza astfel timpul, încît să acorde jumătate pentru partea teoretică și jumătate pentru exerciții și probleme. De asemenea, la elaborarea programelor de matematică pentru liceul de cultură generală trebuie să avem în vedere atît timpul pentru parcurgerea conținutului matematic prevăzut în programă, cît și posibilitățile de înțelegere a acestui conținut de către elevi. În legătură cu definitivarea conținutului matematic pe cicluri și clase, cel mai bun indicator este experimentul pedagogic. Totodată, este necesar să fie analizate temele prevăzute în conținutul diferitelor discipline matematice, pentru a nu fi depășite de progresele actuale ale științei etc.

În legătură cu această problemă, subliniem că programele actuale de algebră și de analiză, după părerea noastră, conțin ideile fundamentale din matematică, deci sînt bine concretizate, însă nu același lucru se poate afirma despre programele de geometrie, care mai conțin încă unele probleme depășite. Geometria triunghiului, care se predă în clasele liceului, considerăm că ar trebui să fie înlocuită cu alte probleme actuale. De asemenea, la trigonometrie, se mai găsesc în programă unele relații care constituie un balast pentru elevi, de exemplu relațiile jumătăților de unghi, a sferturilor de unghi ș.a.

În legătură cu programele de matematică pentru secția reală și pentru secția umanistă, considerăm că acestea pot cuprinde aceleași teme — urmînd să difere numai predarea lor. La secția reală, predarea să fie mai amănunțită, mai aprofundată, iar la secția umanistă aceleași teme să fie predate mai succint. Acest lucru ar favoriza mult transferul de care aminteam la început în legătură cu profesia către care se îndreaptă absolventul liceului.

Elevii care au înclinații pentru matematică, sîntem de părere că ar putea fi grupați în clase speciale, în care să se predea același conținut prevăzut în programa în vigoare, însă mult mai analitic, mai profund.

Făcînd unele referiri în legătură cu *manualele școlare*, considerăm că temele pentru aplicații practice din manuale ar trebui să urmeze imediat părții teoretice, să fie așezate într-o ordine gradată, încît elevul să nu întîmpine dificultăți în rezolvarea exercițiilor și a problemelor, în aplicarea diferitelor relații apărute ca o consecință a conținutului teoretic. O asemenea îmbinare a temelor va realiza o importantă cerință și anume aceea ca prin rezolvarea exercițiilor și a problemelor, elevii să fie deprinși să gîndească logic, să-și formeze deprinderi de a aplica cunoștințele teoretice în practică. Realizînd acest lucru, elevii își vor da seama că gradul de abstractizare în matematică depinde de puterea de înțelegere a fiecăruia dintre ei. Dacă elevii au formată deprinderea de a gîndi, puterea lor de înțelegere va fi mai mare, iar gradul de abstractizare va fi mai mic. Pentru elevii care nu au o asemenea deprindere formată, gradul de abstractizare este mai mare, învățarea matematicii pentru ei devine mai dificilă și uneori lipsită de interes. Tot în legătură cu abstractizarea, cu limita pînă unde putem ajunge cu abstractul în matematică, trebuie să plecăm de la puterea de înțelegere a elevului. Pentru realizarea acestui lucru experimentul pedagogic ne va conduce la concluzia cea mai justă.

Altă problemă pe care o considerăm că trebuie să fie luată în discuție se referă la elaborarea manualelor școlare de matematică. Demonstrațiile din cadrul acestor manuale trebuie să fie făcute cu rigurozitatea științifică necesară — aceasta tocmai pentru a da conținutului programelor respective caracterul formativ necesar. Pentru exemplificare, menționăm din geometria sintetică temele: „Volumul și aria sferei". Considerăm că rezultatele în predarea

acestor teme ar fi mai bune, nivelul predării și al însușirii ar fi superior, dacă demonstrația s-ar face numai prin calcul integral, deoarece modul de prezentare folosit pînă acum este defectuos.

De asemenea, o problemă care vizează metodica predării este cea privitoare la mînuirea și la înțelegerea cunoștințelor matematice de către elevi. Avem în vedere nu atît adîncirea cunoștințelor matematice, cît mai cu seamă înțelegerea acestora de către elevi, înțelegere la nivel mediu, și nu folosirea tuturor amănuntelor și a subtilităților matematice, care desigur și acestea își au valoarea lor.

În continuare, conturăm cîteva criterii călăuzitoare pentru elaborarea unei *programe* de matematică. Aceste criterii sînt rezultatul unor discuții și dezbateri prilejuite de diferite consfătuiri sau manifestări științifice desfășurate atît în țară, cît și peste hotare, avînd ca scop actualizarea programelor de matematică.

*Un prim criteriu* pe care-l avem în vedere este **asigurarea lărgirii orizontului matematic la elevii liceelor de cultură generală, orizont care să corespundă nevoilor și cerințelor societății actuale.** Acest criteriu ajută la selecționarea cunoștințelor ce urmează a fi incluse în programele liceelor, sau la îndepărtarea unor cunoștințe depășite din programa actuală, pentru a se realiza un echilibru între cunoștințele noi și cele vechi (clasic și modern). Pentru exemplificarea acestui criteriu de selecționare a cunoștințelor elevilor, în vederea lărgirii orizontului matematic, ne referim la teoremele din geometria sintetică, teorema lui Stewart și Ptolomeu, care nu au aplicații în practica actuală și nici de perspectivă. Aceste teoreme pot fi scoase din programă, iar în locul acestora pot fi incluse alte teme noi, care lărgesc orizontul matematic al elevilor, de pildă *programarea liniară* și altele care au o serie de aplicații actuale și de perspectivă.

Acest criteriu de lărgire a orizontului matematic al elevilor, a fost subliniat în mai multe materiale și argumentat ca un criteriu de bază în diferite consfătuiri atît pe plan național, cît și pe plan internațional. *

Un *al doilea criteriu*, în aprecierea și selecționarea cunoștințelor ce trebuie să constituie conținutul învățămîntului matematic în liceele de cultură generală este **corelarea cunoștințelor matematice atît cu alte obiecte de învățămînt, cît și în cadrul matematicii ca obiect de învățămînt.** Importanța acestui criteriu este izvorîtă din condițiile revoluției științifice și tehnice contemporane. Referindu-ne la primul aspect al acestui criteriu (corelarea matematicii cu celelalte obiecte de învățămînt), se impune ca o serie de cunoștințe matematice să fie incluse în programă, astfel încît să constituie un instrument favorabil pentru studierea cantitativă a diferitelor fenomene fizice, chimice, geografice, lingvistice etc. Exemplificăm acest aspect prin necesitatea ca *ecuația de gradul II* și *funcția de gradul II* să fie predate în primul an al liceului (în cl. a IX-a), deoarece cuprind cunoștințe mult solicitate de către celelalte obiecte de învățămînt.

În realizarea celui de-al doilea aspect al corelării (corelarea în cadrul matematicii ca obiect de învățămînt), considerăm că printr-o justă repartizare a diverselor teme s-ar realiza o tratare unitară, s-ar asigura o folosire eficientă a cunoștințelor în diferite aplicații și s-ar realiza o economie de timp. De exemplu, cunoștințele de *trigonometrie* pot fi folosite cu mai mare randament în *geometria plană, în spațiu, în analiză* etc.

---

* Vezi Simpozionul de la Budapesta, „Gazeta Matematică", Seria A, nr. 10 din 1963.

De asemenea, cunoștințele de *calcul vectorial*, pot fi aplicate în tratarea unor teme *de algebră, de trigonometrie, de geometrie, de geometrie analitică* etc. Acest criteriu, prin importanța lui, a fost subliniat în diferite publicații, consfătuiri, discuții, rezoluții etc.*.

Un *al treilea criteriu*, care de asemenea a fost relevat în diferite manifestări științifice[1] îl constituie **realizarea unor legături cît mai strînse între cunoștințele de matematică și cerințele practice actuale.** Acest criteriu cere introducerea în programa actuală de matematică a unor noi cunoștințe mult solicitate de economie, de producție etc. In acest sens, amintim de pildă necesitatea includerii în programele de matematică pentru liceul de cultură generală a unor noțiuni în legătură cu *statistica matematică, calculul probabilităților, calculul vectorial, programarea liniară, calculul matricial* în rezolvarea sistemelor liniare, elemente de mecanică teoretică etc. Pe lîngă importanța pe care o au aceste cunoștințe matematice pentru viață, pentru practică, subliniem în același timp latura educativă ce se poate realiza prin conținutul lor.

Cel de-*al patrulea criteriu*, se referă la **prezentarea cunoștințelor matematice în spirit modern**, cerut de actuala dezvoltare a matematicii și de lărgirea permanentă a ariei sale de influență. Amintim în acest sens importanța includerii în programa de matematică a liceului a noțiunilor actuale, absolut indispensabile în majoritatea temelor de matematică, ca: *noțiunea de mulțime, noțiunea de funcție, noțiunea de structură algebrică* (grup, inel, corp); *noțiunea de topologie* (vecinătăți) etc. Elemente de teoria mulțimilor, de teoria structurilor algebrice pot fi utilizate și în geometrie, lucru care în programele actuale este trecut cu vederea. În același timp, subliniem faptul pozitiv că în programele actuale de algebră și analiză noțiunile fundamentale și actuale ale matematicii sînt folosite pe întregul parcurs al liceului. Și acest criteriu al prezentării cunoștințelor matematice în spirit modern a fost viu discutat și acceptat cu ocazia diferitelor congrese internaționale, a diferitelor consfătuiri etc.[2]

*Al cincilea criteriu* de care trebuie să se țină seama în selecționarea conținutului programelor de matematică pentru liceu este **dimensionarea și proporționarea conținutului matematic în cadrul planului și al programelor de învățămînt.** Considerăm că ar fi bine ca în planurile de învățămînt să apară *matematica* ca obiect de învățămînt cu numărul de ore respectiv, fără să se indice în același timp orele atribuite disciplinelor matematice. Acest lucru ar favoriza realizarea unei unități logice a conținutului matematic și a unei însușiri eficiente a acestuia în diferite clase. Respectarea acestui criteriu ar evita și supraîncărcarea elevilor și ar asigura o distribuire corespunzătoare a numărului de ore pe obiecte de învățămînt, creîndu-se astfel pentru elevi condițiile însușirii unei culturi generale corespunzătoare etapei actuale. Este necesar ca în planul de învățămînt să se atribuie obiectului matematicii un număr de 5—6 ore săptămînal.

*Al șaselea criteriu*, care corespunde primului scop al predării matematicii în licee, subliniat la început, este **asigurarea dezvoltării gîndirii matematice a ele-**

---

* Consfătuirile organizate de către Societatea de Matematică, în diferiți ani. „Gazeta Matematică", Seria A, nr. 1, 2, 12 din anul 1964 și nr. 7 și 11 din anul 1965.

[1] *Probleme actuale de matematică*, volumele I, II și III, E.D.P., București, 1964, 1965.

[2] John Klemeny, *Ce subiecte și ce aplicații din matematica modernă își pot face loc în programele de învățămînt în școala medie?*, „Gazeta Matematică", Seria A, nr. 1 și 2 din 1965.

vilor. Prin respectarea acestui criteriu, matematica asigură dezvoltarea reprezentărilor cantitative și spațiale, contribuie la formarea priceperilor și deprinderilor de abstractizare, de dezvoltare a gîndirii deductive etc.[3]. Pe aceeași linie a dezvoltării gîndirii matematice trebuie să se îmbine, sub conducerea profesorului, în mod armonios, demonstrațiile cu aplicațiile practice, cît și aplicațiile practice în cadrul muncii independente a elevilor. De aici necesitatea ca numărul de ore folosit la o temă pentru însușirea conținutului teoretic să fie același cu numărul de ore folosit pentru aplicațiile practice ale laturii teoretice respective, pentru formarea deprinderilor de calcul, de aplicare a conținutului teoretic în diferite cazuri concrete.

Pe baza criteriilor mai sus-menționate, în vederea asigurării unui conținut matematic actual în liceul de cultură generală, am elaborat o succintă schiță de programă (orientativă), care vine să ilustreze posibilitățile de realizare a unei programe cît mai corespunzătoare cerințelor actuale. Schița de programă s-a elaborat atît pentru secția reală cît și pentru secția umanistă (clasele IX—XII).

## SCHIȚA

### repartizării conținutului disciplinelor matematice pe clase în licee de cultură generală

**A. Pentru secția reală**

I. Clasa a IX-a (4 ore sau eventual 5 ore pe săptămînă):

a) *Algebra* (2—3 ore): reamintite cunoștințele din clasele a VII-a și a VIII-a cu exerciții și cunoștințe noi despre funcții de gradul II etc.

b) *Geometria plană* (2 ore): în întregime, cu reamintirea teoremelor studiate în școala generală și cu demonstrarea teoremelor noi.

II. Clasa a X-a (5 ore pe săptămînă):

a) *Algebra* (2 ore): numere complexe, sisteme de ecuații de gradul II, inecuații de gradul II, funcții exponențiale, ecuații exponențiale, funcție logaritmică.

b) *Geometria* în spațiu (1 oră): în întregime după actuala structură, cu unele modificări corespunzătoare criteriilor precizate în material.

c) *Trigonometria* (2 ore): toată trigonometria, cu rezervele amintite. Se introduc numere complexe sub formă trigonometrică, înmulțirea și extragerea rădăcinii, aplicații ale trigonometriei la geometrie plană și în spațiu, noțiuni de calcul vectorial.

III. Clasa a XI-a (6 ore pe săptămînă):

a) *Elemente de analiză matematică* (4 ore): în forma actuală, cu completări la tema șiruri (progresii) și ecuații diferențiale.

b) *Geometria analitică* (2 ore): unele teme se vor trata vectorial, iar altele analitic.

IV. Clasa a XII-a (5 ore pe săptămînă):

a) *Elemente de algebră superioară* (3 ore).

b) *Noțiuni de teoria probabilităților (1 oră).*

c) *Noțiuni fundamentale de mecanică teoretică* (1 oră).

**B. Pentru secția umanistă.**

Pentru fiecare clasă aceeași repartizare a disciplinelor matematice, dar cu o reducere evidentă a cunoștințelor, fără a se adînci în mod deosebit cunoștințele respective, cu justificări intuitive și cu exerciții simple, așa cum am arătat în articol.

*MIHAI TIMOFTE, ILIE ILASIEVICI*

---

[3] L. Zigulescu, *Bibliografie a metodicii predării matematicii* (1944—1964), „Gazeta Matematică", seria A, nr. 3, 4 și 5 din anul 1965.

# Cîteva considerații cu privire la învățămîntul de cultură generală fără frecvență

Continuarea pe o treaptă superioară a procesului de desăvîrșire a construcției socialiste impune ridicarea pe o treaptă și mai înaltă a cunoștințelor de cultură generală, științifice și tehnice ale tuturor cetățenilor patriei. În ansamblul măsurilor menite să contribuie la soluționarea acestei probleme, un loc important îl ocupă perfecționarea continuă a învățămîntului de cultură generală fără frecvență.

Subliniind că „unul din obiectivele importante ale politicii partidului și statului nostru îl constituie dezvoltarea și perfecționarea continuă a învățămîntului de toate gradele", Raportul C.C. al P.C.R. prezentat la Congresul al IX-lea al partidului de către tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al C.C. al P.C.R., precizează că „în vederea îmbunătățirii condițiilor de studiu ale oamenilor muncii va trebui să se extindă învățămîntul seral și fără frecvență, mediu și superior" [1].

Traducînd în viață Directivele Congresului, Consiliul de Miniștri a elaborat în septembrie 1965 o Hotărîre cu privire la învățămîntul seral și fără frecvență. Menită să asigure condiții tot mai bune cetățenilor țării în vederea obținerii unui nivel de cultură mai înalt și a unei calificări superioare, Hotărîrea Consiliului de Miniștri lărgește în primul rînd posibilitățile de continuare a studiilor. În acest scop, se desființează limita de vîrstă pentru toți cei care vor să-și completeze studiile în învățămîntul seral și fără frecvență. Aceasta înseamnă că în Republica Socialistă România oricine dorește să învețe are această posibilitate. Că așa stau lucrurile se poate constata și din alte prevederi ale Hotărîrii, care arată că celor care se înscriu la învățămîntul seral și fără frecvență nu li se mai cere nici un fel de recomandări și nu li se pune nici o condiție privind vechimea în muncă, specialitatea sau calificarea în producție.

Justețea Directivelor Congresului al IX-lea al P.C.R. privind extinderea învățămîntului seral și fără frecvență este confirmată în primul rînd de *creșterea considerabilă a numărului celor care s-au înscris la aceste forme de învățămînt* în anul școlar 1965—1966. La secția fără frecvență a Liceului „Ion Neculce" din București, de exemplu, numărul elevilor înscriși în acest an școlar a crescut cu aproape 12% în comparație cu anul precedent, efectivul total al elevilor acestei secții ridicîndu-se la 650, ceea ce echivalează cu efectivul unei școli cu 21 clase.

Viața demonstrează că perfecționarea învățămîntului fără frecvență presupune o *revizuire a organizării anului de învățămînt*. În acest sens, s-ar putea lua ca bază de orientare structura anului școlar 1965—1966 stabilită prin ordinul ministrului învățămîntului nr. 3968 din 28 octombrie 1965. Fără să fie perfectă, structura acestui an școlar este mai apropiată de realitățile din școli și în stabilirea ei s-a ținut în mai mare măsură seama de propunerile formulate în repetate rînduri de cadrele didactice.

O primă cerință care ar trebui îndeplinită la stabilirea anului școlar pentru învățămîntul fără frecvență este aceea referitoare la fixarea sesiunilor de exa-

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raportul C.C. al P.C.R. cu privire la activitatea partidului în perioada dintre Congresul al VIII-lea și Congresul al IX-lea al P.C.R.*, Volumul Congresul al IX-lea al P.C.R., Editura politică, 1965, p. 61, 63.

mene, astfel încît acestea să coincidă integral cu vacanțele elevilor de la cursurile de zi, cu condiția ca și vacanțele elevilor secțiilor serale să se desfășoare în același timp. În esență, aceasta ar însemna ca structura anului școlar la secțiile de zi și serale să fie unică, iar sesiunile de examene la învățămîntul fără frecvență să fie plasate în perioadele cînd elevii de la cursurile de zi și serale sînt în vacanță. O asemenea organizare ar asigura, pe de o parte, spațiul școlar necesar desfășurării în bune condiții a examenelor de la fără frecvență și ar permite profesorilor să se ocupe aproape în exclusivitate de aceste examene, iar pe de altă parte, ar evita numeroasele perturbări pe care examenele din învățămîntul fără frecvență le produc, în mod inevitabil, în învățămîntul de zi și seral, oricît de buni organizatori ar fi conducătorii școlilor. Viața arată că chiar atunci cînd numai una sau cîteva zile ale sesiunilor de examene se suprapun cu perioada de cursuri ale învățămîntului de zi și seral se nasc mari dificultăți care influențează negativ atît desfășurarea examenelor, cît și a cursurilor. Pentru a se evita astfel de situații ar fi necesară o asemenea structură a anului școlar, încît să se asigure o armonizare a desfășurării procesului de învățămînt la toate cele trei secții ale școlilor: de zi, serale și fără frecvență. În acest sens, am propune ca prima sesiune de examen în învățămîntul fără frecvență să aibă loc pentru toate clasele între 23 decembrie—9 ianuarie, interval în care școlile ar putea să programeze foarte bine examenele, evitînd, bineînțeles, zilele dintre 31 decembrie—3 ianuarie. Așa cum a fost pînă acum stabilită această sesiune, între 4—13 ianuarie, examenele din ultimele 4 zile ale sesiunii s-au suprapus cursurilor din primele 4 zile ale trimestrului al II-lea, ceea ce a dus la o serie de neajunsuri care trebuie să fie evitate în viitor. Cît privește cea de-a doua sesiune, ea ar putea fi programată pentru clasa a XI-a între 26 mai — 6 iunie, astfel încît după examene să rămînă un anumit timp în vederea repetării și sistematizării materiei pentru examenul de maturitate, iar pentru clasele V—X cel mai bine ar fi ca examenele să fie programate începînd cu prima zi după încheierea sesiunii de maturitate. Așa cum au fost ele stabilite pînă acum și cum sînt stabilite și pentru acest an școlar, înaintea sesiunii de maturitate, examenele de la fără frecvență se suprapun cu ultimele săptămîni de școală la cursurile de zi și serale, creîndu-se mari dificultăți care pot și trebuie să fie evitate. În aceeași ordine de idei, consider foarte justă și propun să fie permanentizată măsura luată de Ministerul Învățămîntului pentru acest an școlar cu privire la organizarea concursului de admitere în clasa a IX-a a învățămîntului fără frecvență între 1 și 14 septembrie, deoarece în felul acesta se creează premisele în vederea deschiderii în condiții normale a anului școlar la cursurile de zi și serale.

Cea mai importantă problemă care se ridică însă în legătură cu învățămîntul fără frecvență este aceea a *calității cunoștințelor elevilor*. Fără îndoială, este adevărat că nu-i ușor să înveți fără profesor, dar că este posibil este tot atît de adevărat. O dovedesc rezultatele obținute de mulți dintre elevii secției fără frecvență a liceului amintit. I-am ascultat în timpul examenelor, am consultat cataloagele, am discutat cu unii dintre ei. Rezultatele bune ale acestor elevi se datorează seriozității cu care privesc învățătura. Ei se pregătesc în mod sistematic, ritmic, perseverent, pe parcursul întregului an școlar, și nu numai în preajma sesiunii, așa cum procedează din păcate, mulți dintre elevii secției fără frecvență. De asemenea, acești elevi participă la consultații, ridică probleme,

urmărind să-şi clarifice aspectele insuficient înţelese în timpul studiului individual.

Analiza atentă, aprofundată, a rezultatelor înregistrate la examene arată însă că în rîndul elevilor care studiază în învăţămîntul fără frecvenţă predomină cei care se caracterizează printr-un nivel slab la învăţătură. O bună parte din notele celor care promovează sînt la limită, iar numărul elevilor care rămîn corigenţi este mare.

În faţa unei asemenea situaţii, care nu este izolată, sînt necesare unele măsuri. Cheia problemei este firesc în mîna elevilor. De ei depinde — în primul rînd şi în cea mai mare parte — buna sau slaba lor pregătire.

Consider că în legătură cu atitudinea elevilor care studiază în învăţămîntul fără frecvenţă faţă de propria lor pregătire pot avea un cuvînt mult mai greu de spus decît l-au avut pînă în prezent întreprinderile sau instituţiile în care aceştia lucrează, organizaţiile obşteşti.

O mare însemnătate pentru pregătirea elevilor din învăţămîntul fără frecvenţă are *ajutorul pe care îl primesc din partea şcolii.* Pentru elevii secţiei fără frecvenţă noi am organizat un program de consultaţii la stabilirea căruia am ţinut seama de doleanţele elevilor, atît în ce priveşte fixarea zilelor şi orelor la care consultaţiile au loc, cît şi în selecţionarea problemelor dezbătute. În cadrul consultaţiilor, profesorii clarifică într-o ordine firească, în funcţie de prevederile programei, cele mai dificile probleme, pentru a da elevilor posibilitatea să înţeleagă pe celelalte, să studieze în continuare. Practica ne-a dovedit că în modul de desfăşurare a consultaţiilor nu trebuie admise şablonul şi rigiditatea, formele fixe, ci, dimpotrivă, să se caute cele mai indicate procedee pentru a se asigura eficienţa acestei importante forme de sprijin a elevilor. Dacă anumite teme prezintă dificultăţi deosebite, ele pot fi explicate pe larg, amănunţit, dorinţă exprimată adesea de elevi. În alte cazuri, se explică doar unele aspecte, după cum, altă dată, se pot da indicaţii asupra cunoştinţelor pe care trebuie să şi le însuşească elevii, asupra tehnicii unor operaţii şi procedee de analiză etc. Varietatea procedeelor nu trebuie să ducă însă, în nici un caz, la îndepărtarea de scopul orelor de consultaţii. Orele de consultaţii se folosesc pentru predarea şi adîncirea temelor mai dificile din programă, pentru exerciţii şi rezolvări de probleme, analize gramaticale, recapitularea cunoştinţelor în vederea examenelor, lucrări practice de laborator. Fiind ore de consultaţii, ele presupun din partea elevilor o pregătire prealabilă, studierea unor teme sau capitole asupra cărora urmează să primească lămuriri. De multe ori, profesorii sînt puşi, de fapt, în situaţia de a „clarifica" probleme de care elevii nu s-au ocupat, pe care nu le-au studiat. Se constată că elevii nu numai că nu se pregătesc în prealabil, dar cei mai mulţi nici nu vin la consultaţii sau le frecventează foarte neregulat. Ceea ce este mai grav este faptul că tocmai acei elevi care ar avea mai mare nevoie de consultaţii nu le frecventează. De regulă, sînt prezenţi de fiecare dată elevii cei mai bine pregătiţi.

O frînă în calea consultaţiilor o constituie aşa-zisele meditaţii în grup organizate în afara şcolii de către tot felul de elemente care speculează, pur şi simplu, dorinţa de a învăţa a multor elevi.

Trebuie să recunoaştem, în acelaşi timp, că numărul de ore stabilit de minister pînă în acest an şcolar a fost mult prea mic faţă de cerinţele reale de îndrumare a studiului elevilor de la fără frecvenţă. Iată de ce nu putem decît să salutăm măsura luată de Ministerul Învăţămîntului de a majora numărul orelor de consultaţii, începînd cu acest an şcolar, la clasele IX—XI, de la 10—12 ore lunar, la 19—24 ore, ceea ce înseamnă, de fapt, dublarea numărului consulta-

țiilor. În aceste condiții, mulți dintre elevii care studiază în grupuri organizate în afara școlii, cu plată, vor putea fi atrași să participe la consultațiile calificate, competente, acordate în cadrul școlii.

Considerăm că sînt deosebit de utile indicațiile date de Ministerul Învățămîntului cu privire la asigurarea continuității în muncă a profesorilor, cărora li se repartizează ore de consultații și la întocmirea planurilor tematice corespunzătoare celor două etape care preced sesiunile de examene, planuri în care se stabilesc temele sau capitolele ce se dezbat în cadrul orelor de consultații în conformitate cu prevederile programelor școlare.

Dacă pentru clasele IX—XI problema consultațiilor a fost în mod just soluționată prin mărirea numărului de ore, ea continuă să rămînă deschisă pentru clasele V—VIII.

În instrucțiunile Ministerului Învățămîntului se precizează că la clasele V—VIII se vor organiza, la cererea elevilor, ore de consultații care se vor include în obligația activității metodice și nu se vor retribui prin salarizare cu „ora". Ținînd seama de multiplele sarcini pe care le au de rezolvat cadrele didactice, inclusiv pe linie metodică, și mai ales de faptul că la clasele V-VIII sînt înscriși foarte mulți elevi (la liceul nostru ei însumează 50% din numărul total al elevilor secției fără frecvență), este necesar să se asigure o reglementare echitabilă și problemei consultațiilor pentru aceste clase, cu atît mai mult cu cît acestea sînt clasele școlii generale, obligatorii.

În scopul îmbunătățirii învățămîntului fără frecvență, ar fi necesare unele modificări și în *modul de desfășurare a examenelor*. În prezent, potrivit regulamentului în vigoare, „examinarea în sesiunea I constă dintr-o lucrare scrisă din prima jumătate a materiei prevăzute în programa școlară a fiecărui obiect de studiu din planul de învățămînt" [2], iar „examinarea din sesiunea a II-a constă dintr-o lucrare scrisă din a II-a jumătate a materiei prevăzută în programa fiecărui obiect de studiu și dintr-un examen oral din întreaga materie a fiecărui obiect" [3]. Acest mod de desfășurare a examenelor nu permite o cunoaștere exactă și o apreciere corespunzătoare a cunoștințelor elevilor și a dus la o serie de practici care dăunează muncii de pregătire, studiului elevilor. Analiza situației din fiecare sesiune demonstrează că în realitate sînt foarte puțini elevi care au citit toată materia. Majoritatea lor se pregătesc pentru prima sesiune la un număr de obiecte pe care și le „planifică" ca să obțină note de trecere, pe celelalte neglijîndu-le totalmente, deoarece și le-au „programat" pentru sesiunea a doua. Acest procedeu face ca la unele obiecte de învățămînt elevii să posede cunoștințe numai din prima jumătate a materiei, iar la altele numai din a doua parte, ceea ce înseamnă, de fapt, o pregătire slabă, care nu permite înțelegerea materiei din anii următori și în ultima instanță duce la obținerea unui certificat de studii care poate fi comparat cu un bilet de bancă fără acoperire.

Pentru a se pune capăt unor asemenea situații și în primul rînd pentru ca elevii să fie determinați să se pregătească, să studieze temeinic, propun ca în ambele sesiuni examinarea să constea dintr-o lucrare scrisă și dintr-un examen oral, bineînțeles în sesiunea I din prima jumătate a materiei, iar în cea de-a doua din restul materiei prevăzute în programa fiecărui obiect de studiu.

Ar fi de asemenea util ca programa să fie tipărită și desfăcută prin librării, pentru ca elevii să aibă un îndrumător concret în organizarea studiului individual.

---

[2] *Regulamentul școlilor de cultură generală*, Ed. 1964, p. 65

[3] *Ibidem*, p 66.

Urmărind întărirea exigenței în învățămîntul fără frecvență și determinarea elevilor să se prezinte la examenele din sesiunea I pregătiți la toate obiectele, Ministerul Învățămîntului a încercat în anul școlar 1964—1965 introducerea unei măsuri la care apoi s-a renunțat, în mod inexplicabil. E vorba de indicația potrivit căreia elevii „care nu rușesc să obțină note de promovare în sesiunea I de examene la cel puțin jumătate din obiecte vor fi exmatriculați pentru anul școlar în curs. Dacă numărul obiectelor de examen este fără soț sînt admiși să se prezinte la examenele sesiunii următoare elevii care obțin note de promovare la mai mult de jumătate din numărul obiectelor. Anul pierdut prin exmatriculare, în aceste condiții, se consideră an de repetență" [4]. După părerea noastră aceasta este o măsură justă și folositoare. Este adevărat că la vremea respectivă introducerea ei a fost defectuoasă. Anunțată din timp, încă din acest an, prelucrată și explicată, această măsură ar putea să fie pusă în aplicare începînd cu prima sesiune de examene din anul școlar 1966—1967 și în mod sigur ar exercita o influență pozitivă asupra nivelului cunoștințelor elevilor din învățămîntul fără frecvență.

Problemele învățămîntului fără frecvență sînt multe și complexe. Am ridicat în acest material doar cîteva cu convingerea că, fiind vorba de probleme de interes general, dezbaterea lor în presă ar putea să ducă la găsirea celor mai potrivite mijloace și căi pentru perfecționarea acestei importante forme de învățămînt, menite să contribuie la ridicarea generală a nivelului cultural al celor ce muncesc.

*ION DRAGU*

[4] *Circulara S.P.C.*, nr. 6658/1964.

## Scriere simplificată-verticală sau caligrafică-oblică ?

### Un experiment și unele opinii pe marginea lui

Problema scrierii nu este nouă. Încă de acum șase decenii și mai bine ea a dat naștere la discuții în rîndurile unor pedagogi, profesori de specialitate, învățători. Documente ale timpului, și mai tîrziu unele manuale școlare, atestă părerile contradictorii ale acestora [1]. În ultima vreme, în presă și în unele lucrări pedagogice, atît din țara noastră, cît și din alte țări, se scrie tot mai frecvent despre deprinderea elevilor cu o scriere corectă, citeață, ordonată și ușor de realizat [2]. Problema a fost discutată în presă și în

[1] Abecedar, partea I, Editat de M.C.N.C. ediția 1941 ;

Marin Biciulescu, Abecedar, partea I, ediția 1944,

Fl. Bagdazar și Fl. Stafiescu, Abecedar, partea I, ediția 1945.

[2] „Gazeta Învățămîntului" din 2. IV. 1965, articolul *despre scrierea elevilor.* semnat de dr. Florica Bagdazar; „Gazeta Învățămîntului" din 5. V. 1965, *Păreri ale cadrelor didactice pe marginea articolului dr. Fl. Bagdazar* ; „Gazeta Învățămîntului" din 20. XI. 1964, articolul semnat de M. Herivan despre scrierea rapidă ; „Gazeta Învățămîntului" din 5.II.1965, discuții asupra scrierii rapide, pe marginea articolului semnat de M. Herivan ; „Tribuna" din 14. I. 1965, articolele semnate de Ghedeon Zoltan despre scrierea verticală ; *Dicționarul enciclopedic pedagogic* Zagreb, 1963, *Despre scrierea dreaptă și scrierea înclinată*, p. 1078 ; „L'express Paris", Octombrie 1964 — *Pedagogia scrierii* ; „Școala

cadrul unor comunicări, simpozioane, lecturi pedagogice etc. [2].

Unele țări ca: Republica Populară Ungară, Republica Socialistă Cehoslovacă, Republica Democrată Germană, Italia și altele au adoptat pe parcurs scrierea fără firul gros-subțire, fără bucle, fără înclinații pronunțate spre dreapta, deci mai simplificată; în alte țări, printre care și Republica Socialistă România, se folosește scrierea caligrafică-oblică.

În anii de după reforma școlară din 1948, predarea citit-scrisului în școlile noastre a înregistrat un continuu progres. Manualul de bază pentru scriere — abecedarul — a fost mereu îmbunătățit și el constituie azi, prin metoda adoptată (fonetică analitico-sintetică), un salt calitativ față de manualele din trecut. Aceasta nu înseamnă însă că problema scrierii elevilor s-a rezolvat. Din contră, față de cerințele noi impuse de progresele științei și tehnicii din zilele noastre, scrierea elevilor devine o problemă și mai acută.

Constatarea generală ne arată că, după terminarea primelor patru clase ale școlii de cultură generală, în majoritatea cazurilor, elevii nu stăpînesc scrierea rapidă, simplă, ordonată, citeață, estetică, cu care să poată face față cu succes noilor sarcini în continuarea învățămîntului. Începînd din clasa a IV-a, elevii scriu mai repede, dar mai dezordonat decît în celelalte clase, în scrierea lor abundă literele inegale, înclinate în diferite direcții, cu tendințe mai accentuate de a scrie drept, vertical și simplificînd literele. Elevul își formează un scris personal, care, de cele mai multe ori, este în contradicție cu cel pe care l-a învățat în primele 3—4 clase. Scrierea, în aceste clase, pe caietele tip I, II, III, cu o complicată rețea de linii oblice, nu corespunde formării unei scrieri rapide, simple, ușoare. Necesitatea unei altfel de scrieri, care să răspundă mai bine realității actuale de viață, cît și perspectivei de dezvoltare a acesteia într-un ritm atît de rapid, se impune cu tărie.

În lumina acestor considerații, într-un anumit număr de școli din București se desfășoară experimentul cu privire la scriere, condus de tov. dr. Florica Bagdazar [4]. Inițiatoarea și conducătoarea experimentului pornește de la unele concluzii la care a ajuns încă cu ani în urmă (pe baza unor cercetări făcute tot pe această temă și întărite în ultimul timp prin cercetărilor reluate la un nivel mai adecvat [5]), susținînd trecerea la o scriere rapidă, caracterizată prin simplificare, care să nu se mai bazeze pe tipul de scriere folosit în prezent în școală, fiindcă acest fel de scriere nu pune pe elev în situația de a

---

elementară" nr. 2/1966 (Moscova) — scrierea în școală și învățarea ei, p. 77—83, și nr. 4/1966 — învățarea scrisului prin scrierea simplificată fără rețea grafică, p. 76—78.

[3] Comunicările tov. dr. Fl. Bagdazar în cadrul Institutului de psihologie al Academiei Republicii Socialiste România și în cadrul Lecturilor pedagogice din 1964 organizate de Institutul de științe pedagogice.

[4] Experimentul s-a desfășurat în anul școlar 1964—1965 în școlile generale nr. 28 și nr. 85, la 8 clase a I, cuprinzînd un număr de 276 elevi și la tot atîtea clase de control de la școlile generale nr. 30, 71 și 220 din București, cu un număr de 244 elevi. În anul școlar 1965—1966 experimentul continuă și s-a extins, cuprinzînd un număr de 16 clase a I de la școlile generale nr. 28, 85 și 194, de la liceele nr. 62 și 42 — București, precum și o clasă din mediul rural (Vălenii de Munte, reg. Ploiești). Ministerul Învățămîntului se preocupă de acest experiment și-l urmărește prin organele centrale de îndrumare și control, în colaborare cu Institutul de științe pedagogice, cu Institutul de igienă școlară și cu profesori de specialitate.

[5] Cercetarea întreprinsă în anii 1939-1945 la unele școli din București, (Școala nr. 31 ș.a.), cercetarea întreprinsă în anul școlar 1963—1964 la grădinițele de copii nr. 7 și nr. 15 din București și în continuare în anii școlari 1964—1965 și 1965—1966 numai la grădinița de copii nr. 15.

evita mai tîrziu scrierea urîtă, dezordonată etc. Literele ornamentale sînt de domeniul trecutului, liniatura caietelor în uz, cu linii ajutătoare, înclinate la 30—45°, ţin pe loc, nu ajută pe elevi la formarea unei scrieri rapide. Rapiditatea care caracterizează azi întregul mediu de viaţă în care trăieşte elevul are puternice influenţe asupra lui, iar ştiinţa pedagogică ne arată că orice stimulent extern, trebuie să fie valorificat în activitatea de învăţare a elevului.

Pe de altă parte, cerinţele de igienă a şcolarului impun ca o necesitate stringentă folosirea unei scrieri care să-l ferească de adoptarea unor poziţii şi de susţinerea unor eforturi la scris ce ar aduce prejudicii sănătăţii şi dezvoltării lui fizice. În acelaşi timp, tehnica modernă impune o scriere mai simplificată, mai rapidă, cu eforturi mai reduse.

Iniţiatoarea experimentului, pe baza acestor concluzii constatative, formulează ipoteza care stă la baza experimentului şi anume că: *scrierea simplificată-verticală corespunde mult mai bine sarcinilor de învăţare, celor de igienă şi cerinţelor vieţii moderne.* Ne declarăm de acord cu ipoteza de la care se porneşte, iar fundamentarea ei psiho-pedagogică şi din punct de vedere medical ne apare cu totul convingătoare.

Experimentul se desfăşoară sistematic, condus cu deosebit interes, stăruinţă şi cu exigenţa necesară probităţii ştiinţifice în asemenea activitate.

Cele 8 clase aflate în experiment din anul şcolar 1964—1965 şi cele 16 clase în care s-a continuat experimentul în acest an şcolar au fost dotate în suficientă măsură cu materialul didactic adecvat acestei scrieri. Cadrele didactice au fost permanent îndrumate şi sprijinite pentru realizarea lecţiilor de citit-scris în condiţiile noi *.

* Pentru anul şcolar 1966—1967 se intenţionează extinderea experimentului la toate şcolile unui raion din Bucureşti.

*Aspecte de ordin material-organizatoric şi didactico-metodic.*

I — În clasele experimentale se foloseşte abecedarul oficial, cu textele de mînă modificate după noul tip de scriere. Se folosesc caietele de aritmetică, caiete speciale cu liniatură fără linii oblice şi caietele dictando. Ca material didactic se folosesc următoarele: alfabetarul în cutie, cu litere mari şi mici de tipar, scrise unele cu culoare neagră şi altele cu culoare roşie, planşe şi jetoane cu litere mari şi mici de tipar şi de mînă, colorate în negru şi roşu (ambele inovaţii ale tov. dr. Fl. Bagdazar); planşe — stelaj pentru compunere de silabe, cuvinte, propoziţii; planşe cu alfabetul de tipar şi de mînă, mare şi mic.

În perioada preabecedară şi în prima parte a perioadei abecedare elevii scriu cu creionul, apoi scriu cu stiloul ori cu creionul cu pastă. Învăţătorul are la îndemînă, pentru demonstrare, acelaşi material, în dimensiuni mai mari (alfabetar, planşe, jetoane etc.)

Toate materialele, inclusiv caietele de scris, se păstrează în clasă şi se distribuie elevilor la începutul lecţiei ori în recreaţia dinaintea lecţiei. Metoda folosită este metoda fonetică analitico-sintetică. Ca forme noi de muncă se pune accent pe distingerea silabelor prin scrierea lor cu litere colorate (nu prin despărţirea cu linioară) şi pe folosirea jetoanelor în familiarizarea elevilor cu literele. La baza activizării elevilor în procesul lecţiei stă munca independentă cu materialele enumerate şi în mod deosebit cu alfabetarul.

Este demnă de subliniat îndemînarea cu care elevii folosesc alfabetarul, planşele, jetoanele. Noul alfabetar — cu dispunerea literelor în căsuţe — este mai uşor de mînuit, răspunde mai bine cerinţelor tehnicii instructive, provoacă mai mult interesul elevilor, le dă mai mare posibilitate să lucreze în ordine, cu rezultate mai antrenante. Calităţile teh-

nice și instructiv-educative ale acestui alfabetar sînt vădit superioare alfabetarului în coperte.

Fără să nesocotească importanța despărțirii cuvintelor în silabe, tov. dr. Bagdazar socotește că nu silaba constituie unitatea de bază în învățarea citirii și scrierii. De aceea, alfabetarul nou „Floba" nu mai are silabe și aceasta a ridicat unele obiecții din partea unor cadre didactice, profesori de specialitate etc. Este cazul, socotim noi, să se poarte discuții de principiu în legătură cu *rolul silabei în formarea vorbirii și a scrierii*, la care să participe lingviști, psihologi, pedagogi, cadre didactice.

Tot în legătură cu materialul didactic și cu unele rechizite școlare, apreciem că folosirea stiloului și a creionului cu pastă nu întîmpină propriu-zis dificultăți. Elevii le mînuiesc cu mai mult interes și cu mai multă ușurință decît tocul cu peniță obișnuită și s-a dovedit că acest nou material corespunde mai bine noului tip de scriere. Se asigură mai bine continuitatea trăsăturilor, rapiditatea scrierii, acuratețea. În această ordine de idei, vrem să atragem totodată atenția asupra necesității confecționării unor asemenea rechizite de o calitate cît mai superioară și în cantități suficiente, corespunzătoare ca mărime mînuirii lor de către copii de 7—10 ani.

II — Ponderea în procesul lecției cade în cea mai mare măsură pe activitatea elevilor în clasă (caietele și materialul didactic, după cum am arătat, nu se dau elevului acasă). Socotim aceasta unul dintre esențialele aspecte pozitive ale experimentului, mai ales pentru faptul că supraîncărcarea elevilor este complectamente înlăturată. De asemenea, intervenția unui membru din familie în cadrul experimentului este cu totul împiedicată, iar observarea modului cum se acomodează elevii efortului necesar pentru scriere și a progresului lor succesiv, gradat, calitativ, ca timp, ca volum este mult mai bine realizată. De altfel, reducerea la maximum a lucrărilor date acasă este o tendință care prinde tot mai mult în concepția modernă a școlii.

Insistența deosebită cu care se revine la fiecare lecție asupra elementelor învățate în celelalte lecții asigură într-o largă măsură temeinicia cunoștințelor și ușurează formarea deprinderilor de citit-scris, pe baza unei mai bune încadrări a acestei activități într-un sistem închegat de lecții. Formele variate de activitate care se folosesc în procesul aceleiași lecții (recunoașterea literelor, formarea de cuvinte, citirea cuvintelor noi, citirea selectivă), deși nu constituie o noutate în munca cadrelor noastre didactice, totuși — în condițiile experimentului— sînt valorificate intens și în acest fel se asigură, în mare parte, menținerea interesului elevilor. În metodica lecției se folosesc și unele forme de activitate care ridică discuții, ca de exemplu: revenirea la fiecare lecție din prima parte a abecedarului cu exerciții în aceeași formă de așezare a jetoanelor pe planșă, ori citirea în cor a unor texte din lecția scrisă de învățător cu litere de tipar pe tablă.

În perioada preabecedară și în prima parte a perioadei abecedare, corelarea între desen și pregătirea scrierii constituie o grijă deosebită și este realizată într-o strînsă dependență, atît ca forme de muncă, cît și din punct de vedere al conținutului. Rezultatele sînt destul de interesante, dar ele necesită o analiză mult mai amplă, pe marginea unor păreri pentru și contra, pe care spațiul nu ne permite s-o facem aci.

Pe întregul parcurs al perioadei preabecedare și abecedare, corelării dintre citit-scris și socotit i se dă o deosebită atenție și este concepută într-un mod mai deosebit de către inițiatoarea experimentului. Considerente de același ordin ca mai înainte, nu ne îngăduie prezentarea unor opinii în legătură cu aceasta

și credem că nici nu este cazul să o facem aci.

Problema elevilor care scriu cu mîna stîngă capătă o atenție deosebită în condițiile experimentării noului tip de scriere și faptul acesta ni se pare deosebit de valoros, iar modul de rezolvare cu totul interesant. Acești elevi nu sînt forțați, ca de obicei, să scrie cu mîna dreaptă, ci, pe baza unui examen al specialistului logoped, li se acordă un sprijin suplimentar pentru a deprinde scrierea cu mîna stîngă. Sînt aci considerații de ordin strict psiho-medical, față de care specialiștii își pot spune cuvîntul.

În anul școlar 1964—1965, experimentul s-a urmărit potrivit unui plan de măsuri întocmit de comisia formată de Ministerul Învățămîntului în acest scop *. Planul de măsuri al comisiei a cuprins și a realizat în linii mari următoarele obiective:

— Asistență la un număr satisfăcător de lecții de citit-scris desfășurate în cadrul experimentului.

— Observarea pe parcurs a realizărilor obținute de elevi la scris.

— Aplicarea unor probe de control la finele fiecărui trimestru asupra modului în care elevii reproduc în scrisul lor caracteristicile scrierii predate: a) pe liniatura oblică (clasele de control); b) pe liniatura de aritmetică (clasele experimentale); c) pe liniatura dictando (ambele feluri de clase); d) pe maculatoare (ambele feluri de clase).

Probele de control au constat din: a) prelucrarea unor foi din caietele de citit-scris ale elevilor (clasele experimentale și de control); b) copierea unui text scris de învățător pe tablă; c) transcrierea unui text de tipar din manual. Toate probele (și la clasele experimentale și la cele de control) au fost cercetate de aceleași cadre didactice, apreciindu-le după următoarele criterii: a) orientarea literelor; b) paralelismul literelor; c) forma literelor; d) proporțiile între litere; e) apăsarea pe caiet exercitată de elev în cursul scrierii; f) prezența sau absența dualității în scrierea elevilor; g) respectarea regulilor gramaticale; h) folosirea corectă a textului după copiere sau dictare; j) acuratețea în scriere.

Materialele prelucrate și centralizate de colectivul care a cercetat probele au fost puse la dispoziția comisiei din Ministerul Învățămîntului.

Tabelele centralizatoare cuprind elemente esențiale, concludente ale fenomenului cercetat. Compararea datelor obținute la clasele experimentale și la cele de control, cu vădite diferențe în favoarea claselor experimentale, scot în evidență valabilitatea ipotezei de la care s-a pornit. Dintre cele mai semnificative rezultate putem cita datele centralizate la finele anului școlar 1964—1965 (tabelul din pagina următoare).

Negreșit, luate separat, datele din acest tabel — cu toată diferența apreciabilă dintre procentele celor două feluri de clase — nu pot furniza totuși cititorului rezultatele în tot complexul și ansamblul problemei cercetate. Ele însă ne pot orienta cu prisosință asupra unor aspecte de seamă ale experimentului. La elevii claselor experimentale deprinderea scrierii poate fi socotită o realitate, pentru faptul că după ce au parcurs progresiv etapele de exerciții pe caietele cu liniatură de aritmetică, speciale tip III (fără linii oblice), și de dictando, ei au ajuns să aibă pe caietele fără liniatură o scriere în care identitatea este prezentă în proporție de 90,5%, spre deosebire de elevii claselor de control, care au făcut exerciții pe caiete speciale tip I, iar în condițiile scrierii pe caietele de dictando (nu pe caietele neliniate, ca la clasele experimentale) identitatea a fost realizată numai în procent de 23%. Aceasta

---

* *Din partea Institutului de științe pedagogice au participat cercetătorii:, Mihail Sandu, Anatolie Bîrcă Stela Popescu.*

**Frecvența lipsurilor constatate în scrierea elevilor din clasa I**

| Clasele | Dualitate | Ortografie | Omisiuni | Aspect | Observații |
|---|---|---|---|---|---|
| Clasele experimentale cu scriere pe caiete fără liniatură | 9,42% | 6,69% | 28% | 8,33% | *Dualitate:* Lipsa de identitate în forma literelor, în dimensiunea lor, în direcția trăsăturilor, paralelism, proporția între literele mari și cele mici. |
| Clasele de control cu scriere pe caiete dictando | 77% | 15,88% | 61,5% | 21,31% | *Ortografie:* Folosirea incorectă a majusculelor, a semnelor de ortografie etc., despărțirea în silabe. *Omisiuni:* de litere, de silabe, de cuvinte, idem adăugiri. |
| Diferență în plus clase control față de clase experimentale. | 67,53% | 9,19% | 33,50% | 12,98% | *Aspect:* Ordinea, acuratețea, așezarea în pagină etc. |

însemnează că numărul elevilor care au ajuns la o automatizare a scrierii este mai mare de aproximativ 4 ori la clasele experimentale decît la clasele de control. Important de reținut este faptul că elevii claselor de control, cînd au scris pe caietele tip I, au realizat cerințele unei bune scrieri în proporție de 90,5%, iar cînd au fost puși în situația ca să scrie pe caiete dictando, procentul a scăzut la 23%, ceea ce nu s-a întîmplat cu elevii claselor experimentale, care și-au menținut scrierea corectă și cînd au scris pe caietele neliniate. Deși modul de stabilire a probelor aplicate, în cazul de față poate suscita și unele discuții, totuși înclinăm să credem, în fața diferențelor procentuale masive, că explicația nu poate fi alta decît că scrierea simplificată-verticală, exercitată într-o anumită succesiune pe caiete cu o liniatură adecvată, asigură mult mai bine formarea deprinderii unor scrieri corecte, lizibile, ordonate, pe orice fel de caiet, decît scrierea caligrafică-oblică exercitată pe caietele cu liniatură specială tip I.

Greșelile de ortografie, în proporție de 6,6% la clasele experimentale și de 15,88% la clasele de control, arată că frecvența acestor greșeli este de $2^1/_2$ ori mai mică la clasele experimentale decît la cele de control. Aceasta dovedește, între altele, că exercițiile cu alfabetarul nou (care s-au succedat la primele lecții în perioada abecedară) au ajutat și la însușirea temeinică a regulilor ortografice.

Frecvența omisiunilor, adăugirilor, inversiunilor, în proporție de peste 2 ori mai scăzută la clasele experimentale decît la cele de control (28%, față de 61,50%), credem că se datorește tot folosirii unui mai bogat și mai adecvat material didactic, cu o mai activă par-

ticipare a elevilor în mînuirea acestui material în perioada preabecedară și abecedară.

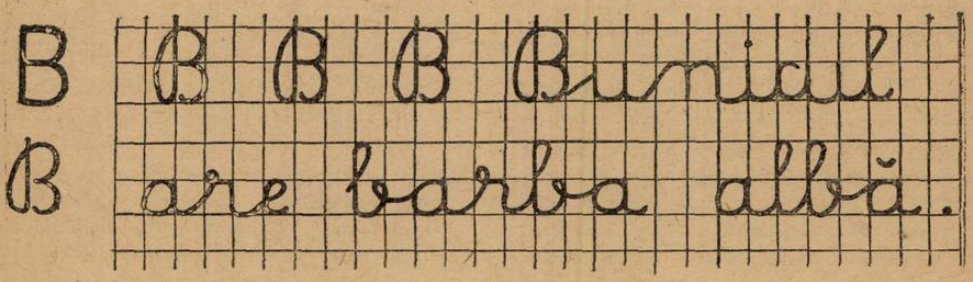
Lipsurile constatate în aspectul estetic al scrierii de peste 2 1/2 ori mai numeroase la clasele de control față de cele experimentale — dovedesc, socotim noi, că *scrierea simplificată-verticală este mai ușor de realizat ca efort și atunci unele cerințe de ordine sînt mai bine îndeplinite.*

În concluzie, privit din aceste puncte de vedere, apreciem că experimentul inițiat și condus de tov. dr. Florica Bagdazar, prin rezultatele obținute la finele primului an școlar de activitate de acest fel, atestă avantajele imediate pe care le prezintă scrierea simplificată-verticală, față de scrierea caligrafică-oblică, în ceea ce privește formarea deprinderii elevilor cu o scriere corectă, lizibilă, rapidă, mai ușor de realizat. Aceasta nu înseamnă că problema scrierii elevilor este rezolvată. Este important să se urmărească pe parcurs cu ce scriere vor ajunge în clasele V—VIII acești elevi. Succesele imediate nu asigură totdeauna și pe cele mai îndepărtate. Ne place să credem însă că acestea din urmă mai sigur și mai ușor vor fi realizate prin scrierea susținută în experimentul întreprins, decît prin scrierea caligrafică-oblică. Dar, pentru a ne convinge pe deplin de aceasta este încă nevoie de timp, de muncă stăruitoare, tot ca și pînă acum, în cadrul extinderii experimentului. Se impune aceasta, pe de o parte, pentru o și mai deplină fundamentare a rezultatelor obținute și, pe de altă parte, pentru elucidarea unor contradicții, față de opiniile altora, care au fost oarecum sesizate pe parcurs.

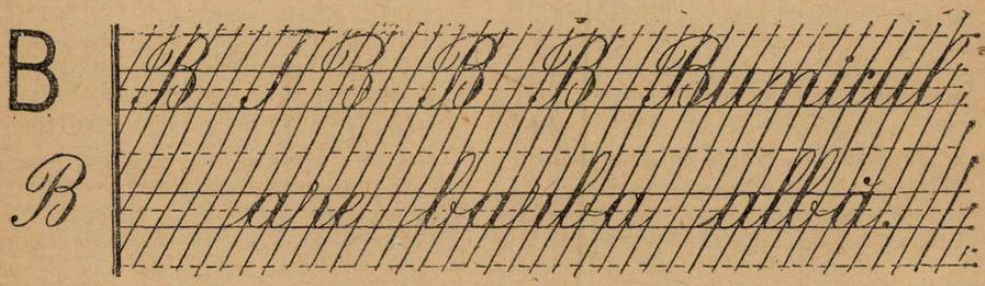
Articolul de față este publicat cu intenția de a deschide o luptă principială de opinii în problema prezentată, fiindcă întrebarea încă rămîne: scriere simplificată-verticală sau scrierea caligrafică-oblică? ori, poate, un al treilea tip intermediar de scriere, care să se bazeze mai mult pe simplificare, pe rapiditate și mai puțin pe verticalitate.

*MIHAI SANDU*

*Scriere simplificată-verticală*




*Scriere caligrafică-oblică*



# Concepții vechi și noi în predarea scrierii

Cu începutul anului școlar 1965—1966 s-a elaborat o nouă programă a caligrafiei. Propunîndu-mi a face observații asupra noii programe care se aplică în prezent în școli și a discuta concepția care stă la baza ei, consider că o trecere în revistă a tuturor concepțiilor pe care s-a fondat predarea acestui învățămînt este absolut necesară.

Cea dintîi și cea mai veche concepție a fost predarea *scrierii cursive caligrafice*, scriere ridicată de pedagogia herbartiană la rangul de artă, arta de a scrie frumos. Încă pe la începutul secolului trecut, în școala feudală, învățămîntul scrierii reprezenta un important scop în instrucția și educația vremii, fiind considerat și plasat al doilea după aritmetică. El întruchipa idealul către care trebuia să tindă învățămîntul, *cultivarea frumosului*. Pe la mijlocul secolului, caligrafia a luat caracterul de artă prin ideile și realizările artiștilor francezi Alay, Galand, Sovage, Rosignol și alții, care figurează cu glorie în istoria artelor. Ei au fixat formele artistice ale literelor, din care mai tîrziu englezii au făurit tipul de scriere *cursivă engleză*, caracterizată prin eleganța formelor, prin grosimea proporționată a literelor, prin distanța foarte estetic întocmită între litere și cuvinte, scriere care a fost introdusă în toate școlile din apus.

Astfel se explică introducerea în programele de învățămînt ale școlii noastre, chiar în prima fază de organizare, a scrierii cursive engleze. Cercetînd documentele vremii, găsim caietul de caligrafie de prof. V. Ștefănescu (1892) cu titlul *Origina, utilitatea și demonstrațiunea regulelor de scriere engleză, latină, batardă, rondă*, care conținea indicații ample asupra metodei de predare.

Pentru învățarea în școala primară a caligrafiei (în clasele I—IV) erau înscrise două ore pe săptămînă, în care elevii scriau pe caiete speciale, zise de caligrafie, cu modele de scriere caligrafică, cu liniaturi complicate (rețele de linii orizontale și oblice), întrebuințînd penița cu vîrful ascuțit (klaps ori aluminium), adică acea peniță fină cu vîrful despicat în două, ca să se obțină trăsăturile subțiri și groase ale acestei scrieri.

Cu toată liniatura complicată a caietelor, care strîngeau pe elev ca într-un corset, ca să nu devieze trăsăturile artistice ale literelor și cuvintelor, mîna lui neîndemînatică, cu mușchii ei neformați, nu izbutea să mînuiască această peniță ca să execute o scriere în care trebuia să apese, numită *scriere de presiune*. Dar ea trebuia deprinsă cu orice preț, cu răbdare, încă din clasa I, cu orice sacrificii din partea elevului și a învățătorilor, care constatau zilnic că merge foarte greu, cu pierdere multă de vreme și fără rezultate mulțumitoare. Mai mult. S-a constatat că ea era exercitată numai în caietele de caligrafie, în orele prevăzute de programă, pe cînd elevul își forma zilnic o *altă scriere* pe caietele de dictando, ca rezultat al temelor scrise de la limba română și celelalte materii. Această scriere, numită *curentă*, rămînea în seama elevilor și se forma la voia întîmplării, o scriere neregulată, dezordonată, încîlcită, urîtă, ilizibilă.

Aplicată în școala noastră timp de o jumătate de secol, această concepție a avut rezultate nesatisfăcătoare. Aceleași rezultate s-au observat și în țările din apusul Europei. Acolo însă, înainte de 1940, în Germania (Sütterlin), în Elveția (R. Dottrens și P. Hulliger), în Franța (Poignon), în S.U.A. (Palmer) s-au ridicat contra aplicării scrierii cursive caligrafice în primele clase, contra peniței cu vîrf ascuțit, contra caietelor cu rețele de linii ajutătoare și, pe bază de

cercetări și experimente, au elaborat o *nouă concepție* asupra scrierii, în concordanță cu psihologia copilului, cu posibilitățile sale fizice și intelectuale.

Noua concepție impunea inițierea copilului nu în migăloasa scriere caligrafică, de presiune, ci în o scriere ușor de realizat, clară, lizibilă și în același timp frumoasă, o scriere fir cu aceeași grosime și aplecare, în care fiecare literă are forma ei bine definită, simplă ca trăsătură, fără înfloriturl, cu spațiile dintre literele unui cuvînt și dintre cuvinte bine distribuite, marcînd chiar un caracter personal.

Aceasta este *scrierea curentă*, obținută fără apăsare, fără sforțare, fără o exagerată îngrădire de linii și reguli, ieșită din *alunecarea* (tracțiunea) uneltelor de scris (penițele speciale redis, pixul sau stiloul), scriere cu mari șanse de reușită.

Era imposibil ca aceste idei să nu pătrundă, în acele vremuri, și în țara noastră. Înainte de 1940, au început primele aplicări ale acestei concepții cu adevărat noi, în cercuri restrînse de învățători, pe baza îndrumărilor date într-o revistă a vremii — „Școala și familia de mîne" —, aplicări care au dat rezultate foarte satisfăcătoare. Imediat s-a mișcat și oficialitatea școlară, care a inițiat modificarea programei prin adoptarea *sistemului american de scriere rapidă Palmer*, o scriere fir de aceeași grosime, cu trăsătura literelor simplificată, mai ales a celor mari. Cu toată această reformă, școala primară burgheză continua cu predarea scrierii cursive caligrafice, pe caiete speciale cu modele, cu penițele klaps și aluminium, în timp ce scrierea curentă a elevilor era nesatisfăcătoare.

În 1948, procedîndu-se la reforma învățămîntului, predarea caligrafiei a suferit și ea schimbări, prin elaborarea unei noi orientări care tindea să înlăture lacunele și deficiențele semnalate în aplicarea eronată a vechii concepții, ca să se evite deprinderea în școală a celor două feluri de scriere.

Noua orientare preciza că scopul acestui învățămînt, în vederea educației estetice, rămîne tot deprinderea *scrierii cursive caligrafice*, însă că ea trebuie predată în așa fel ca să fie deprinsă cît mai mulțumitor în primele 3 clase, urmînd ca în ultima să fie transformată în scriere rapidă. În acest scop s-a interzis scrierea curentă zilnică pe caietele dictando în aceste clase și s-a hotărît ca în acest timp orice scriere să se execute pe caietele tip 1, 2, 3. Aceste caiete fără modele de scriere erau prevăzute cu aceleași rețele de linii ajutătoare.

Metoda se sprijinea pe considerația că cu cît elevul va scrie mai mult timp (3 ani în șir) pe corsetul liniaturii lor orice temă de la toate obiectele de învățămînt, cu atît va deprinde mai bine *scrierea cursivă caligrafică* și apoi *scrierea rapidă*. Cînd elevul trecea în clasa a IV-a de la corsetul de linii ale caietelor tip la scrierea pe caiete dictando cu liniatura lor simplă, el era complet dezorientat: mîna lui — nedeprinsă să conducă liber și cu siguranță unealta de scris — oscila neregulat, realizînd o scriere care nu era nici caligrafică, nici rapidă. La acest fapt contribuiau desigur toate deprinderile scrierii de presiune și scrierea întreruptă a literelor și cuvintelor din clasa I, întrucît se știe că o scriere rapidă înseamnă trasarea cuvintelor fără întrerupere cu ajutorul *uneltelor care alunecă pe hîrtie*.

Rezultatele nesatisfăcătoare ale acestei metode au început să fie semnalate de către învățători și profesori. S-au făcut critici asupra programei și metodei întrebuințate, s-a cerut o modernizare a acestui învățămînt, prin eliminarea caietelor tip, simplificarea trăsăturii literelor, mai ales a celor mari, utilizarea noilor unelte de scris (pixul și stiloul), ușor de mînuit de către copii, ba s-a propus înlocuirea scrierii cursive aplecate cu scrierea verticală, executată pe liniatura caietelor de aritmetică.

Ca urmare, s-a elaborat o nouă programă a caligrafiei, care s-a pus în aplicare la începutul anului școlar 1965—1966. O analiză a acestei programe este absolut necesară. Trebuie să vedem dacă ea reprezintă cea mai rațională concepție, corespunzătoare ideilor noi pedagogice, vremurilor de progres, marcate în toate domeniile de activitate din țara noastră și dacă s-au luat în considerație observațiile învățătorilor și profesorilor noștri, bazate pe experiența zilnică, de la clasă.

Fără îndoială, în concluziile pe care le vom trage vom fi ajutați de cunoașterea evoluției concepțiilor anterioare în acest domeniu. Prin comparare, ne vom da seama de valoarea ei pedagogică și didactică, de perspectivele de aplicare și de rezultatele pozitive și negative.

Iată, în linii generale, structura programei pentru clasele I—IV:

În clasa I, în cadrul orelor de limba română, se predă *scrierea cursivă caligrafică*, care „constituie baza învățării caligrafiei, caracterizată prin forma lunguiață, printr-o înclinare de 63° și prin trăsături subțiri și groase..." desigur cu folosirea caietului tip. I. În clasele II—IV, în cadrul orelor de caligrafie (1 oră pe săptămînă), s-a prevăzut predarea *scrierii rapide*, „scriere ușoară, executată îndelungat, fără oboseală etc.". În clasa a II-a se folosește caietul tip III, iar în clasele III și IV caietul dictando. Se vor utiliza pixurile cu pastă și stilourile.

Apoi, programa arată în mod precis repartizarea materiei scrierii rapide pe clase, determinînd fiecare lecție ce trebuie făcută în cadrul celor 32 ore din întregul an școlar. Ca anexă se dau ca model exercițiile ce trebuie făcute la fiecare lecție.

Astfel, în clasa a II-a, după exercițiile începătoare asupra practicării mișcărilor ritmice mușchiulare, care țin 12 lecții (2 luni și jumătate), se atacă studiul scrierii literelor din grupa I (cît corpul scrierii): i, u, n, m etc., continuîndu-se cu cele din grupa a II-a, bazate pe trăsăturile ovale, semiovale, arcuite: o, a, c, e etc. (lecțiile 13—29), terminîndu-se (lecțiile 29—32) cu exerciții în cadența trăsăturilor, pentru legarea literelor și scrierea de cuvinte potrivite.

În clasa a III-a, după o repetare pentru consolidarea deprinderilor din clasa a II-a (lecțiile I—VI), se continuă cu cealaltă jumătate a alfabetului mic, literele cu bucle și bastoane (l, b, h, k, d etc.), cu scrierea cuvintelor (lecțiile VII—XXVII), restul de ore fiind ocupate cu exerciții de aplicare și de îndreptare a greșelilor ce se ivesc pe parcurs. Abia la finele clasei a III-a găsim indicația că elevii trebuie obișnuiți să respecte regulile caligrafice (?) nu numai în cadrul orelor de caligrafie, ci și la toate temele unde au de scris. Observăm însă o modificare esențială a prezentării literelor d și p, la care trăsăturile bastonate sînt transformate în bucle.

În clasa a IV-a, se prevede construirea și exersarea literelor care alcătuiesc *alfabetul mare*, repartizate după 4 grupe de trăsături, tratate în 25 lecții, restul (lecțiile 26—32), fiind rezervate pentru o recapitulare generală a întregii materii, începînd cu clasa a II-a, prin scrierea de cuvinte, copieri, dictări.

Observînd desfășurarea lecțiilor și a exercițiilor cuprinse în fiecare oră, constatăm că se aplică cu fidelitate *metoda scrierii rapide după sistemul american Palmer*, introdus și aplicat în școlile noastre înainte de 1940. Acest sistem rezultă din exercițiile pentru practicarea mișcărilor ritmice mușchiulare care țin ore întregi, din formele deosebite ale unor litere mici (d și p), însă mai ales din formele literelor mari, în care majoritatea (A, B, D, G, J, L, N, M, P, R, S, F, H, K, X) au trăsături foarte diferite, în comparație cu cele învățate în caracterul cursiv, cu tendința de simplificare și a legăturii lor imediate cu literele mici în scrierea cuvintelor.

Expunînd în rîndurile de mai sus structura noii programe, ne întrebăm care vor fi rezultatele pozitive ale aplicării acestui sistem de scriere rapidă în clasele II—IV, după ce în clasa I elevii au fost exercitați în scrierea cursivă caligrafică, pe corsetul liniaturii caietului tip I?

Prevederile programei ca în clasa I să se predea scrierea cursivă caligrafică, ni se par neîntemeiate și nu țin seama de particularitățile psihice și fizio'ogice ale copilului. Scrierea pe caietul tip I, a cărui liniatură este transpusă în lecțiile abecedarului, cu modelele respective, este determinată de metoda fonetică analitico-sintetică, în care predarea literelor se face pe bază de elemente grafice, ca și a cuvintelor; deci elevii se deprind să scrie întrerupt. În același timp, ei trebuie să respecte toate regulile acestei scrieri migălitoare, cu trăsături ornamentale, subțire-gros, întrebuințînd penița cu vîrful ascuțit. Vreme de un an ei se obișnuiesc să strîngă cu putere tocul între degete, să-și concentreze atenția, sforțîndu-se să apese necontenit ca să învețe această scriere de presiune. Corpul de scriere de 5 mm impune o altă sforțare în realizarea acestei scrieri, complicată și prin existența unei linii punctate, intermediară prin corpul scrierii, cu scopul de a determina precis de unde trebuie să înceapă codița care leagă litera o cu cea următoare și locul pînă unde se lasă codițele literelor v și b. Observăm că numai pentru scrierea „corectă" a acestor 3 litere autorii caietelor tip au născocit această linie, fără să-și dea seama de consecințele neplăcute pe care le are această deprindere, cînd în caietul tip III sau dictando ea nu mai există și elevii, căutînd să scrie corect aceste litere și nemaiavînd marcată limita, scriu codițele mai jos, așa că litera *o* se transformă în *a* (sau nu este nici *o*, nici *a*), *v* se transformă într-o linie șerpuită și un *e*, iar litera *b*, în *l*, ceea ce denaturează scrierea corectă a acestor litere, contribuind la ilizibilitate.

Deci exercițiul scrierii cursive caligrafice timp de un an, după toate regulile ei, deprinde pe elevi să scrie atît literele mici, cît și pe cele mari, cu forme complicate, ornamentale, cu ajutorul peniței cu vîrful ascuțit, îi obișnuiește să apese și să scrie cu trăsături întrerupte. Natural, elevul trece în clasa a II-a cu aceste deprinderi, cînd trebuie să abordeze scrierea rapidă, conform programei.

Dificultățile trecerii de la scrierea cursivă caligrafică, din clasa I la scrierea rapidă sînt semnalate chiar de programă. Făuritorii ei cred că exercițiile speciale de la începutul clasei a II-a, privitoare la mișcările ritmice și nesilite ale antebrațului, sînt suficiente pentru dezrădăcinarea deprinderi'or căpătate la scrierea cursivă. Realitatea va arăta contrariul. Cu toate că se fac mult timp, ele devin obositoare și plicticoase pentru mulți, dacă nu pentru toți elevii din clasă; pasul va fi greu de trecut. Ei vor scrie desigur cu pixul și sti'oul, însă vor menține scrierea de presiune în scrierea tuturor temelor zilnice.

Programa nu arată legătura dintre scrierea zilnică a elevi'or și scrierea rapidă, așa cum este determinată de lecții pe parcursul claselor II—IV. Nu există și nici nu poate exista vreo legătură, pentru că, după cum am văzut, repartizarea materiei în cele 32 lecții pe fiecare an școlar, cu exercițiile prevăzute, nu înseamnă că această metodă poate avea vreo influență hotărîtoare, mai ales că toate aceste exerciții se fac o oră pe săptămînă, numai în orele de caligrafie. Elevii vor continua să scrie temele zilnice așa cum au învățat în clasa I.

Chipul cum este repartizată materia scrierii rapide în cursul claselor a II-a, a III-a și a IV-a reprezintă, după părerea noastră, o mare greșeală pedagogică. Dacă întrebuințarea pixului și stiloului

poate fi ușor realizată, ca și predarea simplificată a literelor — dacă n-ar fi mult modificate —, cea mai importantă problemă rămîne aceea a scrierii neîntrerupte, adică a scrierii legate a literelor și cuvintelor. O analiză atentă a scrierii neîntrerupte ne duce la concluzia că numai cîteva litere (v, c, a, d, g,) prezintă dificultăți pentru realizarea ei, în timp ce toate celelalte litere ale alfabetului mic au de la sine o trăsătură neîntreruptă și o legătură ușoară, normală, care nu necesită o deprindere specială. Singura deprindere mai greu de realizat pentru elevii deprinși cu scrierea întreruptă este punerea accesoriilor cîtorva litere: punctul pe i, căciula lui ă, sedila lui ș, ț, care trebuie puse după ce s-a scris întregul cuvînt.

În această ordine de idei, trebuie să ne întrebăm de ce să se piardă vremea doi ani (cl. a II-a și a III-a) cu scrierea rapidă a alfabetului mic și a cuvintelor potrivite, cînd elevul din clasa I, din exercițiile zilnice, poate executa din primele zile în clasa a II-a trăsăturile și legăturile ușoare ale celor mai multe litere din alfabet, afară de cele arătate mai sus, care, tratate special în cîteva lecții, pot intra repede în întregul circuit al scrierii rapide. Considerăm că metoda de a se pierde vremea cîte o oră întreagă pentru trasarea rapidă a fiecărei litere (i, u, e, n, m etc.) deja învățate, ca și cum elevul ar lua cunoștință pentru prima oară, fără a se profita de ceea ce el știe, prezintă mari lacune.

Care va fi deci scrierea elevilor la finele clasei a IV-a? În cel mai bun caz, rezultatele sînt arătate în ultimele exerciții și modele din programă, după noi insuficiente, pentru că nu reprezintă o fixare temeinică și totală a scrierii rapide. Abia acum „elevii scriu nume proprii, copieri și dictări de propoziții scurte". Însă, în realitate, pe baza considerațiilor de mai sus, scrierea elevilor la sfîrșitul celor patru ani de școală va fi un mixtum-compozitum; ea va avea aspectul, pentru cei mai mulți elevi, al unei scrieri neregulate, neestetice, cu lizibilitate problematică. Scrierea rapidă din orele de caligrafie rămîne în caietele respective, iar scrierea *curentă*, zilnică, se dezvoltă după posibilitățile fiecărui elev, cam la voia întîmplării.

Cu această scriere nesatisfăcătoare vor intra elevii în clasa a V-a, spre mirarea profesorilor care erau convinși că noua programă va îmbunătăți scrierea de altădată. Desigur, se va încerca îmbunătățirea ei în această clasă, unde — conform programei — se reiau toate exercițiile din clasele precedente sub o formă mai concentrată, superioară, pentru ca scrisul elevilor „să se apropie de al omului matur, putîndu-se scrie liber și rapid pe caietul dictando fără linii ajutătoare". Deci, tocmai la finele clasei a V-a elevii vor ajunge să aibă „scrierea necesară pentru anii următori și pentru viață". Se va ajunge la acest rezultat?

În consecință, vedem că noua programă a caligrafiei, care ar trebui să se numească a *învățămîntului scrierii*, nu rezolvă această importantă problemă. Rezolvarea ei se impune de urgență, spre a nu se mai perpetua idei și metode vechi, perimate. Se impune o revizuire nu numai a metodelor de predare, ci însăși a concepției care stă la baza acestui învățămînt.

După cunoscutul pedagog elvețian R. Dottrens, care s-a ocupat cu mulți ani în urmă cu această problemă, noua concepție asupra predării scrierii trebuie să fie consecința „evoluției care s-a produs în trei domenii foarte diferite: în pedagogie, în arte grafice și în tehnica industrială" *.

1. În primul rînd, acest învățămînt trebuie să se adapteze principiilor generale ale psihologiei și pedagogiei copilului

---

* Din lucrarea *Învățămîntul scrierii.*

de 7—8 ani, care cer un învățămînt potrivit aptitudinilor mintale și mijloacelor sale fizice, sprijinit pe activitatea lui personală, individualizat în măsura posibilului, un învățămînt progresiv în dificultățile lui, pentru a permite fiecărui elev să obțină cea mai bună scriere de care este capabil.

Aceste principii determină scopul de a da fiecărui elev o *scriere curentă*, cu forme și trăsături simple, lizibile, cu caracter personal, posedînd obișnuința și gustul unei prezentări clare și agreabile a oricărei lucrări scrise.

2. Apoi, orice expresie artistică se caracterizează prin claritate și simplicitate, deci scrierea trebuie să aibă forme simple și clare, ușor de realizat.

3. Industria actuală, punînd pe piață unelte noi de scriere, penițe cu vîrful tăiat, întors, pixurile și stilourile, pentru a ușura trăsăturile scrierii curente, pentru realizarea scrierii de tracțiune, *respinge* scrierea de presiune.

Deci, o bază solidă a învățămîntului scrierii în școala noastră generală nu poate exista fără aplicarea acestor principii, pe care le apreciem și le propagăm cu toată încrederea în eficiența lor.

Sîntem pentru predarea *scrierii curente* cu caracter cursiv, încă din clasa I, cu ajutorul metodelor și procedeelor potrivite, care să conducă pe micul elev la mînuirea cu îndemînare a uneltelor de scris *în mod liber, fără nici o îngrădire de linii ajutătoare*. Literele mici și mari este necesar să fie prezentate de la început sub formele cele mai simple și clare, ca să se înlesnească fixarea lor fără nici o dificultate. Dacă primele exerciții de desen și de scriere se fac cu creionul negru cu mină moale, trecerea la scrierea cu cerneală să se facă încă din clasa I cu întrebuințarea peniței, pixului, stiloului, care alunecă pe hîrtie. Astfel, elevii deprind de la început *scrierea de alunecare* (tracțiune) pe care o vor continua cu folos nu numai în școală, ci și în viața de toate zilele. Ei vor fi scutiți de a învăța în clasa I scrierea cursivă caligrafică cu regulile și deprinderile ei specifice și devenind, prin exerciții, stăpîni pe mînuirea noilor unelte de scris, în cursul anilor următori vor îmbunătăți formele literelor și legătura dintre ele în scrierea neîntreruptă a cuvintelor. În același timp, nimeni nu se va mai ocupa cu dezrădăcinarea deprinderilor nepotrivite: dezvățarea de a nu mai apăsa, înlocuirea trăsăturilor complicate, ornamentelor literelor cu altele mai simple, după ce ele s-au fixat ani întregi în minte și în mușchi.

Metoda de predare a abecedarului, fonetică analitico-sintetică, prin scrierea literelor pe bază de elemente grafice și a cuvintelor prin trăsături întrerupte pe caietul tip I, cu corpul de scriere de 5 mm (pe un portativ de 15 mm), împiedică în mare măsură deprinderea rațională a unei scrieri curente, convenabile chiar cu întrebuințarea noilor unelte de scris.

În cazul cînd metoda fonetică, analitico-sintetică continuă a fi utilizată în clasa I, metoda scrierii curente nu se poate aplica de la început, însă se poate aplica îndată ce elevii au trecut în perioada postabecedară sau la începutul clasei a II-a. Acum este momentul cel mai prielnic și hotărîtor ca elevii să obțină deprinderi bune de scriere, întrucît lor încă nu li s-au fixat puternic deprinderile formelor complicate ale scrierii cursive caligrafice, deprinderea de presiune încă n-a fost bine înrădăcinată, și deci scrierea întreruptă va avea mari posibilități de achiziționare. Pînă în clasa a IV-a, prin exerciții potrivite, elevii vor deprinde o scriere curentă satisfăcătoare din toate punctele de vedere, cu perspective largi de perfecționare, de obținere a unei scrieri personale. Astfel, elevul va intra în clasa a V-a cu deprinderi solide, fiind în măsură să facă

față tuturor cerințelor învățămîntului, putînd lua cu repeziciune notițe la orice lecție.

Afirmăm că sîntem pentru predarea din clasa I a *scrierii curente*, cu caracter cursiv, cu o aplecare convenabilă fiecărui elev, spre dreapta, aceasta fiind o scriere naturală, datorită atît considerațiilor psiho-pedagogice pe care le-am arătat, cît și considerațiilor igienice. Nu sîntem de acord cu predarea în clasa I a scrierii verticale pe corsetul liniaturii caietelor de artimetică, executată chiar cu noile unelte de scris, motivîndu-se că în acest fel elevii vor scrie mai citeț, mai regulat, mai estetic. În acest caz, nu se va petrece același fenomen din prezent, cînd elevii lipsiți de liniatura caietelor tip își deformează scrisul, formîndu-și singuri o scriere personală nesatisfăcătoare? Apoi, dacă scrierea noastră personală, pe care o întrebuințăm zilnic, este rezultatul deprinderilor anterioare, din practica zilnică, elevii noștri inițiați în scrierea verticală o vor menține cînd vor trece la scrierea pe caiete cu liniatură simplă, sau în viață?

Ca un elev să execute cu fidelitate tipul de scriere verticală și s-o mențină în orice timp, trebuie să stea în bancă sau la masă în aceeași poziție, trebuie să țină coatele așa cum a învățat, trebuie să așeze caietul sau hîrtia într-un anumit fel etc. Vor putea fi respectate toate aceste prescripțiuni, cînd el lucrează singur? Desigur, el se va așeza la masă, pe scaun, așa cum îi convine, fără să-l preocupe poziția caietului sau a hîrtiei și nici direcția trăsăturilor, așa că realizarea scrierii verticale este problematică. El va folosi o scriere mai naturală, mai puțin sau mai mult aplecată, pentru că linia verticală este una singură (90°), pe cînd liniile oblice pot varia între 65—89°. Păstrarea verticalității este greu de menținut. Atunci de ce inițierea în scrierea verticală și nu în acea scriere mai firească, mai naturală, pe care oricine o deprinde fără voie? Co'egul Mazarcea din Bacău, într-un articol publicat în „Gazeta învățămîntului", nu opinează pentru scrierea verticală. El declară că schimbarea scrierii oblice cu cea verticală nu rezolvă problema, pentru că nici una nici alta nu asigură deprinderile unei scrieri corespunzătoare cerințelor. Sînt cu totul de acord cu această observare.

Revenind la problema *scrierii rapide*, observăm confuzia ce există atît în programă, cît și în vorbirea zilnică, asupra noțiunii privitoare la această scriere față de *scrierea curentă*. Cred că numai introducerea sistemului american Palmer, care dă numele de scriere *rapidă* primelor exerciții de scriere ale elevilor, este cauza. Termenul nu este întrebuințat corect, pentru că în prima fază micul elev abia învață să scrie, deci scrie lent, încet, cu atenție, nu rapid. Programa ar trebui să nu mai facă uz de acest termen, care nu reprezintă realitatea de fapt. De ce să se scrie titlul: *Scriere rapidă* (curentă), cînd tocmai *scrierea curentă* este aceea care trebuie predată în clasele mici, acea scriere curentă care să întrunească toate condițiile noii concepții.

Am convingerea că numai astfel se poate rezolva importanta problemă a învățămîntului scrierii în școala generală, numai astfel se poate așeza în mod definitiv acest învățămînt pe bazele cele mai trainice, cu rezultatele cele mai satisfăcătoare.

Știm, sîntem convinși cu toții, că importanța scrierii în școală și în viață este de netăgăduit. Cu toate progresele dactilografiei, *o scriere curentă bună* va fi întotdeauna necesară oricărei profesiuni. Însă, pe lîngă scopul utilitar, practic, trebuie să se vizeze și scopul *educativ* al acestei vechi discipline.

*MARIN BICIULESCU*

# Învățămîntul de cultură generală din Republica Socialistă Federativă Iugoslavia*

Stadiul actual de dezvoltare a învățămîntului iugoslav poate fi apreciat în mod just dacă luăm în considerație și situația școlilor de toate gradele din Iugoslavia în preajma și la sfîrșitul celui de-al doilea război mondial.

Statul iugoslav a făcut eforturi considerabile, an de an, pentru înlăturarea urmărilor dureroase ale războiului și pentru dezvoltarea învățămîntului de toate gradele, în funcție de cerințele construirii orînduirii socialiste.

★

În cele ce urmează, vom înfățișa unele aspecte ale organizării, dezvoltării și conținutului învățămîntului preșcolar, învățămîntului obligatoriu și învățămîntului gimnazial (liceal). Vezi anexa.

Sarcinile ce revin instituțiilor *preșcolare* sînt foarte variate; totuși, obiectivul lor comun este de a oferi copiilor, prin mijloace specifice, îndeosebi prin jocuri, elementele unei educații moderne, de a-i pregăti pentru școală, pentru viață și pentru munca în comun.

Așezămintele preșcolare, în genere, primesc copii sub 7 ani, numindu-se în acest caz grădinițe de copii, cămine de zi, cămine săptămînale etc. Sînt însă și instituții care cuprind atît copii de vîrstă preșcolară, cît și copii din primele clase ale școlii primare (așa-numitele instituții de copii „combinate"). Ele pot face parte din alte așezăminte de educație sau instituții sociale (îndeosebi din școlile primare, așezăminte sanitare etc).

Majoritatea instituțiilor preșcolare sînt finanțate, total sau parțial, de către organizațiile economice. Numai în anumite cazuri părinții contribuie la acoperirea în parte a cheltuielilor de întreținere și hrană.

Numărul instituțiilor preșcolare este de peste 2 ori mai mare decît în perioada antebelică. Se intenționează un asemenea ritm de dezvoltare a rețelei, încît în 1970 grădinițele să cuprindă 200 000 de copii de vîrstă preșcolară, adică 13% din numărul copiilor de 4—7 ani.

*Școala primară de 8 ani (osnovna skola).* Înainte de cel de-al doilea război mondial, învățămîntul obligatoriu din Iugoslavia, potrivit legii, avea durata de 4 ani, dar milioane de copii nu frecventau sau nu reușeau să termine cele 4 clase elementare.

În scopul ridicării nivelului de cultură al întregului popor, încă din octombrie 1945, Adunarea Națională Iugoslavă a votat legea instrucției primare obligatorii cu durata de 7 ani. În mai 1952, du-

* Constatările au fost prilejuite de o vizită în această țară în anul 1965.

rata instrucției primare obligatorii a fost majorată de la 7 ani la 8 ani. O acțiune de o asemenea amploare și însemnătate nu putea fi realizată decît în etape și ținîndu-se seama de condițiile și de posibilitățile diferitelor republici federale.

Legea generală asupra educației, promulgată în 1958, a consacrat principiul instrucției primare (elementare) eșalonate pe 8 ani și a dat dreptul republicilor federale să adopte — în interval de 2 ani — legi care să definească modalitățile concrete, specifice, de înfăptuire a școlii de 8 ani, a rolului social și misiunii instrucției primare obligatorii.

Legea federală stipulează că această școală, care reprezintă un drept și o datorie totodată, dă un minimum de instrucție generală pentru tînăra generație, este uniformă în ce privește elementele ei fundamentale, esențiale, pe toată întinderea teritoriului național. În scopul asigurării uniformității (unitatea conținutului), la nivelul federației a fost instituit un Consiliu de Educație, însărcinat — între altele — cu stabilirea programului învățămîntului general de 8 ani. În 1959, Consiliul federal de educație a elaborat în acest scop planul de învățămînt și programele de învățămînt general, obligatorii pentru republicile federale.

După informațiile care ne-au fost date la Institutul de cercetări pedagogice și la Institutul republican de cercetări pedagogice pentru Serbia, școala de 8 ani, denumită și „Școala de bază", asigură însușirea de către elevi a bazelor culturii generale, realizează educația generală politehnică a elevilor și pregătirea lor pentru muncă, extinde la maximum activitățile libere menite a dezvolta aptitudinile și înclinațiile copiilor.

Copiii de vîrstă școlară care prezintă deficiențe senzoriale, motorii sau intelectuale sînt înscriși în școli speciale.

Școala de 8 ani cuprinde trei cicluri, organic legate între ele.

Primul ciclu este acela al claselor I—III. Toate obiectele sînt predate de un singur învățător.

Al doilea ciclu cuprinde clasele IV-V. Obiectele uneia din aceste clase pot fi predate de un singur învățător sau de mai mulți profesori, în funcție de posibilități și de hotărîrea consiliului școlar.

Al treilea ciclu al școlii de 8 ani cuprinde clasele VI—VII—VIII.

În școlile cu limbi de predare ale naționalităților conlocuitoare, începînd din clasa a III-a sau a IV-a se introduce limba republicii respective. În Serbia, spre exemplu, pe lîngă predarea în limba sîrbo-croată, se mai predă în 7 limbi. În afară de limba maternă, acești elevi studiază limba republicii, istoria naționalității respective (studiul concentrat), precum și istoria popoarelor Iugoslaviei. După promovarea clasei a VIII-a, elevii sînt considerați absolvenți ai școli de 8 ani, fără a mai fi supuși unui examen *de absolvire* a școlii obligatorii. Nici pe parcursul celor 8 ani de studii nu se dau examene de promovare.

Legea școlară permite o aplicare creatoare și diferențiată pe republici a elementelor fundamentale ale programelor analitice federale. Republicile și chiar comunele au posibilitatea de a adăuga programelor de studii elemente ce prezintă interes deosebit pe plan local (de exemplu, cunoștințe despre industria locală, viticultură, horticultură, mineritul în zona respectivă etc.). De altfel, comunele au dreptul de a stabili profilul definitiv al școlilor, distribuirea, dezvoltarea și modificarea rețelei școlare, în lumina planului republican.

În vederea pregătirii copiilor pentru viață, pentru munca în colectiv, a cultivării solidarității și sprijinului reciproc, pentru formarea spiritului gospodăresc și a spiritului de economie al elevilor, pentru familiarizarea lor cu munca productivă, cu evidența ei etc. se acordă o mare însemnătate cooperativelor școlare, exis-

**Planul de învățămînt al școlii primare (obligatorii) de 8 ani [1].**

| Obiectul | Numărul de ore pe săptămînă | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Clasele | | | | | | | |
| | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII |
| Limba sîrbo-croată | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 4 | 4 |
| Limba străină * | — | — | — | 4/2 * | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Cunoașterea naturii și societății | 3 | 3 | 4 | — | — | — | — | — |
| Cunoașterea societății | — | — | — | 3 | 3 | — | — | — |
| Geografia | — | — | — | — | — | 2 | 2 | 2 |
| Istoria | — | — | — | — | — | 2 | 2 | 2 |
| Bazele educației sociale-morale | — | — | — | — | — | — | — | 1 |
| Cunoașterea naturii | — | — | — | 3 | 3 | 3 | — | — |
| Biologia | — | — | — | — | — | — | 2 | 2 |
| Chimia | — | — | — | — | — | — | 2 | 2 |
| Fizica | — | — | — | — | — | — | 3 | 3 |
| Matematica | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| Educația tehnică și de producție | — | — | — | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Educația fizică | 6/2 | 6/2 | 6/2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Educația estetică | 1 1/2 | 1 1/2 | 1 1/2 | 1 1/2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Educația muzicală | 3/2 | 3/2 | 3/2 | 3/2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Lucrări practice de gospodărie | — | — | — | — | — | 1 | 1 | 1 |
| Învățămîntul suplimentar ** | 2 | 2 | 2 | 2 | 1—3 | 1—3 | 1—3 | 1—3 |
| Număr de ore pe săptămînă | 21 (2) | 21 (2) | 22 (2) | 25 (4) | 28 (3) | 29 (3) | 31 (3) | 32 (3) |
| Activități libere *** | — | — | — | — | — | 2—4 | 2—4 | 2—4 |
| Total ore pe săptămînă | 21 (23) | 21 (23) | 22 (24) | 25 (29) | 28 (31) | 29 (36) | 31 (38) | 32 (39) |

[1] I. Leko, D. Nola, *Osnovna škola-programatska struktura*, Zagreb, 1964.

* Limba străină nu este obligatorie la cl. a IV-a, dar studiul ei poate fi introdus dacă există condiții (profesori de specialitate).

** Învățămîntul suplimentar nu este obligatoriu pentru toți elevii, ci numai pentru aceia care au nevoie de ajutorul profesorului pentru învingerea greutăților întîmpinate în procesul de însușire a cunoștințelor și de formare a deprinderilor, îndeosebi la limba sîrbo-croată, matematică, limba străină. Aceste ore intră în norma obligatorie a cadrelor didactice.

*** Activitățile libere sînt prevăzute numai la cl. a VI-a, a VII-a și a VIII-a. Aceste activități pot fi efectuate și la clasele mai mici, dar numai dacă există condițiile necesare. Elevul lucrează într-un anumit grup 2 ore pe săptămînă; numai elevii foarte buni pot lucra în două grupe (4 ore pe săptămînă).

tente de altfel pe lîngă toate școlile. La sate, pe lîngă școală există un teren agricol destul de întins, dat în folosința elevilor, care se familiarizează astfel treptat cu producția agricolă, respectîndu-se principiul autoconducerii.

Pentru educația copiilor școala colaborează cu organizațiile „Ligii pionierilor din R.S.F. Iugoslavia" („detașamente" pionierești pe școală și „comunități" ale pionierilor pe clase).

După informațiile culese, obiectul „bazele educației social-morale" nu a dat rezultatele scontate. S-a ajuns la concluzia că educația social-morală trebuie efectuată prin predarea tuturor obiectelor de studiu. În acest sens, se lucrează la o programă-îndrumător pentru munca de educație morală a elevilor. În ce privește ora de dirigenție, aceasta nu consituie o obligație periodică a dirigintelui clasei.

În unele școli generale se fac experimente interesante, și anume: predarea pe discipline, de către profesori de specialitate, la clasele mici; raționalizarea și accelerarea procesului de învățămînt la clasele I—II—III prin experimentarea — reușită — a însușirii materiei din clasele I—II într-un singur an școlar (evident, e vorba de grupe de elevi cu o bună și foarte bună dezvoltare intelectuală); specializarea învățătorului prin predarea ani de-a rîndul la o anumită clasă; programarea unei zile libere (pe lună), la toate clasele, pentru sport, activitate culturală, artistică, vizionări de spectacole de operă, de teatru, cinematograf etc.; înlocuirea clopoțelului sau a soneriei cu semnale luminoase; încadrarea unor pedagogi sau psihologi care ajută conducerea școlii și personalul didactic în organizarea muncii educative și în orientarea profesională a elevilor.

O problemă de o deosebită însemnătate care a preocupat și preocupă organele de stat din Iugoslavia este aceea a generalizării efective, complete, a învățămîntului obligatoriu de 8 ani, a cuprinderii la cursuri a tuturor copiilor de vîrstă școlară și a eliminării acelor cauze care împiedică pe unii elevi să frecventeze cu regularitate cursurile și să progreseze la studii.

Planul social al Federației privitor la dezvoltarea generală a Iugoslaviei în perioada 1961—1965 prevedea ca 92,5% din copii în vîrstă de 7—15 ani să fie cuprinși în școli. Din documentele care ne-au fost oferite spre studiu reiese că în cursul primilor 2 ani ai planului social (1961 și 1962) rețeaua învățămîntului primar a școlarizat 91% din copiii de vîrstă școlară (2 895 694 copii).

Rezultatele obținute au permis ca în planul de dezvoltare socială a Iugoslaviei pînă în 1970 să se prevadă extinderea instrucției primare asupra tuturor copiilor în vîrstă de 7—15 ani.

*Gimnaziul (liceul)* are durata de 4 ani și reprezintă școala medie (secundară) de cultură generală și de educație politehnică, pregătind tineretul pentru continuarea studiilor în învățămîntul superior.

În anul I al gimnaziului sînt admiși, fără concurs, în ordinea rezultatelor la învățămînt, absolvenți ai școlii de 8 ani; dacă numărul solicitanților depășește planul de școlarizare, se organizează concurs de admitere.

Cu toate că liceul este o școală secundară de instrucție generală care pregătește tineretul, în principal, pentru învățămîntul superior, inspirîndu-se din concepția generală care a stat la baza reformei educației, numeroase licee oferă, în afara culturii generale, cunoștințe și deprinderi elementare necesare exercitării unor anumite profesiuni. În acest mod, unele licee devin școli „terminale", permițînd absolvenților să se încadreze și să muncească în unele sectoare administrative, sociale sau economice.

În Iugoslavia liceele (gimnaziile) — prin structura lor internă — sînt de diferite tipuri :

A. *Licee care — începînd din anul II — se bifurcă în secțiile : matematică — științe naturale și științe sociale — limbi străine.* Acest tip de liceu este foarte răspîndit în Croația, Macedonia, Muntenegru.

Planul de învățămînt al gimnaziului cu profil lingvistico-social prevede studierea următoarelor discipline :

| Obiectele | Clasele | | | |
|---|---|---|---|---|
| | I | II | III | IV |
| Limba și literatura sîrbo-croată | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Istoria | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Sociologia | — | — | — | 3 |
| Bazele economiei politice | — | — | 2 | — |
| Orînduirea socială și politică a R.S.F.I. | 2 | 1 | — | — |
| Psihologia și logica | — | — | 2 | — |
| Filozofia | — | — | — | 3 |
| Arta | 2 | 1 | 1 | 2 |
| Limba străină | 3 | 4 | 4 | 5 |
| Limba latină | 2 | 2 | — | — |
| Geografia | 2 | 2 | 1 | 2 |
| Biologia | 2 | 2 | 2 | — |
| Chimia | — | 2 | 2 | — |
| Fizica | 2 | 2 | 2 | — |
| Matematica | 4 | 4 | 3 | 3 |
| Instrucția tehnică generală | 1 | 2 | 2 | 2 |
| Instrucția premilitară | — | — | 2 | 2 |
| Educația fizică | 3 | 5 | 3 | 3 |
| Altă limbă străină (facultativ) | (3) | (3) | (3) | (3) |
| Total ore săptămînal | 30 (33) | 32 (35) | 33 (36) | 32 (35) |

Cîteva observații :

— Școala este obligată să dea posibilitate elevilor să studieze *una din limbile :* rusă, engleză, franceză sau germană (o a doua limbă se face în mod facultativ).

— *Munca în producție* este obligatorie 2 luni pe parcursul școlarizării în liceu.

— *Activitatea liberă* este facultativă, după dorința elevilor.

— Cursuri practice : stenografie, dactilografie, contabilitate, se fac după dorința elevilor. Programa acestor cursuri se elaborează de profesorii liceului și se aprobă de organul superior de învățămînt.

B. Un alt tip, întîlnit îndeosebi în Boemia și Herțegovina, dă o *pregătire nediferențiată în primii trei ani ;* în anul IV, planul de învățămînt prevede un număr majorat de ore pentru studiul limbilor moderne, literaturii, istoriei, geografiei sau al altor discipline.

C. *Liceul unitar* (nediferențiat), există în Slovenia.

De menționat că, chiar la liceele care au secții diferite, nu sînt diferențe esențiale între programe ; dovadă este că tinerii care au optat pentru științele sociale și limbi moderne pot urma învățămîntul superior tehnic (și invers). Cu toate acestea asemenea cazuri sînt rare.

D. Există un tip special de liceu care dă elevilor *cunoștințe mai bogate din domeniul culturii și limbilor clasice* (greaca, latina, araba), pregătindu-i pentru studi-

**Planul de învățămînt pentru secția matematică-științe naturale:**

| Obiectele | Clasele | | | |
|---|---|---|---|---|
| | I | II | III | IV |
| Limba și literatura sîrbo-croată | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Matematica | 4 | 4 | 4 | 5 |
| Fizica | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Chimia | — | 2 | 3 | 2 |
| Biologia | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Geometria proiectivă | — | 2 | 2 | 2 |
| Instrucția tehnică generală | 1 | 1 | 2 | 2 |
| Geografia | 2 | 2 | 1 | 2 |
| Istoria | 3 | 2 | 2 | — |
| Bazele economiei politice | — | — | — | 1 |
| Orînduirea socială și politică a R.S.F.I. | 2 | 1 | — | — |
| Psihologia și logica | — | — | 2 | — |
| Filozofia și sociologia | — | — | — | 2 |
| Arta | 2 | 1 | — | — |
| Limba străină | 3 | 3 | 3 | 2 |
| Limba latină | 2 | 2 | — | — |
| Instrucție premilitară | — | — | 2 | 2 |
| Educația fizică | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Altă limbă străină (facultativ) | (3) | (3) | (3) | (3) |
| Total ore: | 30 (33) | 32 (35) | 33 (36) | 32 (35) |

ile superioare clasice. În 1963, gimnaziile clasice cuprindeau 1285 elevi.

E. *Licee pedagogice* (de exemplu, la Osijek, Dubrovnik). Aceste gimnazii sînt în fond școli de orientare profesională, avînd planul de învățămînt al gimnaziului, cu accentul pe studierea unor probleme de psihologie generală, de psihologia copilului, de pedagogie, de literatură pedagogică, științe sociale (mai ales prin activități libere, prin asistențe și seminarii). Majoritatea absolvenților se îndreaptă spre universități și academii pedagogice.

F. Există și cîteva licee experimentale pentru *predarea unor obiecte de învățămînt în limbi străine* (la Zagreb, Beccei) sau cu *program special de matematică* — pînă la 12 ore pe săptămînă (la Zagreb).

În 1962, cele 275 licee erau frecventate de 94 561 elevi, ceea ce arată că aproape unul din 5 elevi care urmează învățămîntul celui de-al doilea grad (și anume 15,5%) este înscris în liceu. Locul și rolul liceului au provocat vii și controversate discuții în Iugoslavia. Au fost și sînt emise păreri foarte diferite în legătură cu modul în care această școală secundară cu efective de elevi relativ numeroase și cu îndelungată tradiție poate răspunde mai bine cerințelor dezvoltării socialiste a societății iugoslave.

După promovarea anului IV, elevii se prezintă la examenul de maturitate. Încă în cursul anului IV, fiecare elev își face lucrarea de diplomă cu care se prezintă în fața unei comisii. Lucrarea este efectuată acasă, prin muncă independentă, constituind dezvoltarea unei teme vaste alese în mod liber de candidat.

În ce privește examenul de maturitate, în republici se întîlnesc situații diferite. Astfel, în Voevodina (de exemplu gimnaziul din Novi Bad) candidații sînt obligați: să susțină lucrarea; să dea și o lucrare scrisă la limba și literatura maternă (5 ore), alegînd o temă din cele 6 fixate de comisie; să susțină și un

examen oral la obiectul din care şi-au ales tema efectuată acasă.

În unele republici, la limba maternă se dă şi examen scris şi examen oral; în altele, se dă examen (scris sau oral) la matematică (sau fizică, chimie, istorie, geografie — pe secţii). În anumite şcoli s-a introdus lucrarea scrisă şi la limba străină. Nu există o reglementare unitară a acestui examen.

Ca urmare a vizitelor făcute, am ajuns la concluzia că atît în şcolile de 8 ani, cît şi în licee, activitatea extraşcolară este bogată şi variată, la iniţierea şi desfăşurarea acţiunilor aducîndu-şi contribuţia „comunităţile de elevi" pe clase şi pe şcoală şi îndeosebi organizaţiile revoluţionare ale tineretului. Comunitatea (pe clasă sau pe şcoală) reprezintă, în concepţia tovarăşilor iugoslavi, forma cea mai adecvată de autoconducere a elevilor. Organele de autoconducere au anumite drepturi şi răspunderi, se bucură de autoritate în faţa elevilor şi a corpului didactic. Astfel, pot trimite reprezentanţi la unele şedinţe ale consiliului profesoral, iau parte la discutarea situaţiei privind disciplinarea unor elevi, îşi spun părerea în legătură cu notele la conduită, premierea elevilor etc.

Deosebite răspunderi revin comitetelor de elevi în organizarea activităţii culturale, artistice, sociale, sportive etc. Comunitatea elevilor (pe şcoală) alege 2—3 reprezentanţi care fac parte din „Consiliul şcolar", organul de conducere a şcolii, cu drepturi egale cu ale celorlalţi membri ai consiliului.

Cu prilejul unei vizite făcute la Institutul federal de cercetări pedagogice am aflat că în prezent se elaborează propuneri pentru o reformă a învăţămîntului de gradul II (mediu). Anume, se intenţionează ca în primii doi ani ai şcolilor de grad mediu elevii să primească o pregătire aproximativ egală, lărgindu-şi noţiunile de cultură generală şi dobîndind cunoştinţe şi deprinderi de bază privind diferitele ramuri ale industriei, agriculturii, administraţiei, ocrotirii sănătăţii etc. (Deci, pregătire generală, fără calificare). După aceşti doi ani ar urma ca:

a) unii elevi să-şi continuie studiile de cultură generală, timp de 2 ani, în gimnazii, ca şcoli pregătitoare pentru învăţămîntul superior;

b) alţii să se înscrie în şcoli tehnice cu durata de 2 ani, pentru a obţine calificarea de tehnicieni;

c) ceilalţi să se încadreze în producţie, administraţie, comerţ, sectorul sanitar etc., urmînd ca după un an de muncă şi instruire practică să dobîndească certificatul de calificare.

★

*Sistemul conducerii şcolilor din R.S.F.I.*

Din informaţiile culese, reiese că pînă în 1963 sistemul conducerii şcolii cuprindea: a) comitetul şcolar; b) consiliul profesoral şi c) directorul şcolii.

În prezent, conducerea şcolii se realizează prin:

*1. Consiliul şcolar*, care are o componenţă lărgită şi una restrînsă. Din consiliul şcolar (în componenţa sa lărgită) fac parte: reprezentanţii comunei respective; reprezentanţi ai corpului didactic din şcoală, aleşi de profesori şi învăţători; muncitori; medicul şcolii; cîteva persoane din sectorul administrativ şi de îngrijire, în total cca 15 persoane. La şcolile profesionale, din consiliu fac parte şi reprezentanţi ai organizaţiilor economice. La şcolile care fac parte din învăţămîntul de gradul II, din consiliu fac parte şi reprezentanţi ai comunităţilor de elevi.

Consiliul se întruneşte de 3—4 ori pe an pentru definitivarea şi aprobarea programului de activitate a şcolii, pentru alegerea directorului şcolii, analiza rezultatelor obţinute la studii şi a modului în care întreprinderile din jur colaborează cu şcoala, aprobarea bugetului etc.

Consiliul restrîns se întrunește mai des, fiind organul operativ care stabilește repartizarea fondurilor și cheltuirea lor judicioasă, salariile profesorilor și ale personalului administrativ etc.

2. *Comitetul de conducere a școlii* este un organ executiv, cu activitate permanentă, al Consilului restrîns. Dă decizii de însemnătate practică pentru școală.

3. *Directorul școlii* este membru al comitetului de conducere, dar nu este în mod obligatoriu și membru al consiliului școlar, deși este obligat să participe la toate ședințele acestui consiliu. Este ales de consiliu, pe bază de concurs. Propunerea se face de către o comisie de concurs (1/2 din membri fac parte din consiliu și 1/2 din comună). Consiliul poate aproba sau poate respinge propunerea. Directorul este ales pe o perioadă de 4 ani (potrivit noii constituții a R.S.F.I.), cu posibilitatea de a fi reales, dacă dă dovadă de competență profesională.

★

În încheiere, cîteva cuvinte despre *sistemul de pregătire a cadrelor didactice :*

a) Pregătirea educatoarelor pentru grădinițele de copii se face prin școli pedagogice (normale) cu durata de 5 ani.

b) Pregătirea învățătorilor pentru primele patru clase ale școlii de 8 ani se realizează în școli normale (pedagogice) cu durata de 5 ani. În prezent, se elaborează planuri de învățămînt pentru pregătirea învățătorilor în „Academii pedagogice", cu durata de 6 ani. Tovarășii iugoslavi sînt însă de părere că învățătorul viitorului trebuie să dobîndească neapărat o pregătire superioară.

c) Profesorii pentru clasele V—VIII sînt pregătiți prin academii cu durata de 2 ani. Se pare, însă, că durata acestor instituții va fi reexaminată, ținînd seama de cerințele complexe ale pregătirii profesorilor pentru 1—2 specialități.

d) Profesorii pentru clasele I—IV ale liceului sînt pregătiți în universități (4 ani).

Numeroase și variate sînt laturile și aspectele ce se desprind din studiul sistemului de învățămînt din R.S.F. Iugoslavia ; departe de noi gîndul de a fi înfățișat exhaustiv problemele învățămîntului din această țară. Impresia cea mai pregnantă cu care rămîi după vizitarea acestei țări este aceea a unui învățămînt dinamic, în plină dezvoltare, slujit cu abnegație și devotament de un corp didactic competent și energic.

*POMPILIU VÎLCU*

**SCHEMA**
**sistemului de învățămînt în vigoare în Iugoslavia**

| | | | | Vîrsta | Durata studiilor |
|---|---|---|---|---|---|
| Diferite forme de educație și instrucție a adulților; învățămînt realizat în școli sau în alte instituții, cursuri serale, prin corespondență etc. | I grad | | Al III-lea grad de învățămînt superior, realizat prin facultăți și școli înalte, prepară pentru doctorat, pentru înalta specializare și măiestrie. Durata studiilor este de cel puțin 1 an. | 24/25 | 17/18 |
| | | | Al II-lea grad de învățămînt superior, reprezentat prin facultăți și școli înalte și uneori atașat învățămîntului superior de primul grad, este eșalonat pe 2—3 ani (4—5 ani împreună cu ciclul I). Dă o specializare superioară, precum și dreptul de a dobîndi un grad științific sau o specializare de gradul III | 24<br>23<br>21 | 17<br>16<br>15 |
| | | | Școlile superioare sau primul ciclu de învățămînt superior, reprezentat prin facultăți și școli înalte, cu program de studii eșalonat pe 2 ani, asigură o pregătire tehnică determinată și dau dreptul de continuare a studiilor în ciclul II | 21<br>20 | 14<br>13 |
| | Al II-lea grad | | Școlile tehnice (și școlile asimilate, echivalate), al căror plan de studii este eșalonat pe 4 ani, pregătesc specialiști pentru anumite profesiuni și dau dreptul absolvenților de a-și continua studiile în învățămîntul de gradul III. | 19<br>18<br>17<br>16 | 12<br>11<br>10<br>9 |
| | | | Liceele (gimnaziile), școli de cultură generală, al căror învățămînt se desfășoară pe 4 ani, dau dreptul absolvenților să ocupe anumite posturi și îndeosebi posibilitatea de a urma studiile la universitate gradul III. | | |
| | | | Școlile profesionale au durata studiilor de 2—3 ani, pregătesc muncitori calificați cărora le dau dreptul de a urma studiile superioare de profil cu condiția susținerii prealabile a unui examen probatoriu. | | |
| | Al III-lea grad | | Școala primară, școala de instrucție generală, obligatorie pentru toți copiii în vîrstă de 7—15 ani, dă dreptul absolvenților de a continua studiile într-o școală de grad secundar. Școala primară este fundamentul întregii instrucții a maselor populare. | 15<br>14<br>13<br>12<br>11<br>10<br>9<br>8 | 8<br>7<br>6<br>5<br>4<br>3<br>2<br>1 |
| | | | Instituțiile preșcolare, instruiesc prin jocuri și prin diverse alte activități plăcute, atractive, obișnuiesc copiii cu viața în comun, dau elemente de instrucție (cunoștințe simple) în raport cu vîrsta copiilor. | 7<br>6<br>5<br>4 | |

# O lucrare de istoria pedagogiei care acoperă un gol de mult resimțit în literatura noastră de specialitate *

Străbătînd recent, din necesități profesionale, indicele alfabetic de nume al ediției a IV-a a Istoriei pedagogiei de G. G. Antonescu, am constatat, la o foarte sumară privire, că lucrarea nu cuprinde decît 7 pedagogi sau autori români pe parcursul celor 580 de pagini. La paginile semnalate de indice se poate ușor vedea că și numele citate au întrebuințare de subsol, ca trimiteri la traduceri românești ale unor lucrări din pedagogia clasică sau la lucrări antologice de profil.

Cititorul poate rămîne contrariat pentru că, după cum se știe, cartea se subintitulează „Doctrinele fundamentale ale pedagogiei moderne", fapt care ar îndreptăți o trecere în revistă a răspîndirii ideilor respective în țara noastră. Ni se pare că argumentul obligativității de tratare în sine a temei anunțate, dată fiind și destinația de manual, nu rezistă. Temeinicia unui punct de vedere contrar s-ar putea verifica cercetînd o lucrare similară, ca, de exemplu, Istoria pedagogiei a lui Gabriel Compayré (Paris, Librairie classique Paul Delapane, 1917). Aci autorii prezentați sînt raportați peste tot la Franța, interpretările și echivalențele de acest ordin dînd un contur și o adresă expresă pentru cititorul francez.

Am adus în discuție aspectul acesta nu pentru a diminua valoarea lucrării lui G. G. Antonescu, utilă încă în multe privințe, ci pentru a justifica necesitatea apariției unei lucrări special dedicate răspîndirii ideilor progresiste ale sistemelor pedagogice clasice la noi, felului cum acestea au fost receptate și eventual aplicate în practica școlii noastre.

Tematica însăși trasează o orientare, un spirit de tratare a pedagogiei universale care s-a încetățenit la noi în ultima vreme nu numai în lucrări științifice, dar și în manuale. Nu abordăm doctrinele pedagogice în sine, ci le studiem mai mult sau mai puțin cuprinzător, în funcție de ecoul, răspîndirea, influența sau convertirea creatoare la forme și necesități practice de configurație originală, determinate de cerințele social-economice de la noi. Acestei ultime laturi îi acordăm, pe cît cu putință, o atenție deosebită, din nevoia obiectivă de a da o explicație științifică oricăror fenomene pedagogice. Dacă apariția și sensul uneia sau alteia din concepțiile pedagogice le înțelegem pe deplin numai plecînd de la determinările social-istorice

* „Clasici ai pedagogiei universale și gîndirea pedagogică românească", sub redacția prof. dr. Stanciu Stoian, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România, E.D.P., Buc., 1966.

corespunzătoare și strîns legat de personalitatea autorilor respectivi, este firesc ca și răspîndirea lor în alte țări să fie cercetată cu consecvență principială prin aceeași prismă.

Circulația de valori culturale este un fapt obiectiv cu o vîrstă istorică extrem de mare. Referindu-ne la literatura scrisă, această răspîndire s-a produs în variate moduri, începînd cu transportul operei originale sau menționarea acesteia în alte țări, apoi cu articole, recenzii, studii, ajungîndu-se la tălmăcirea integrală sau parțială, eventual la studii critice, monografice, mai mult sau mai puțin extinse, asupra ei.

Dacă în circulația literaturii beletristice operează în mare măsură gustul celui care selectează și traduce, în răspîndirea literaturii pedagogice, dată fiind destinația ei, în ultimă instanță practică, aplicativă la fenomenele instructiv-educative, rolul hotărîtor îl au cerințele de acest ordin ale epocii, ale țării date. Dar și opera beletristică se impune într-o parte sau alta a lumii nu după singura opțiune a celui ce o recomandă și traduce, ci tot în măsura în care răspunde anumitor preferințe și preocupări ale publicului larg cititor. Cu atît mai mult o concepție pedagogică nu ar putea fi acreditată, dacă n-ar corespunde anumitor căutări și cerințe instructiv-educative, acestea la rîndul lor determinate de stadiul de dezvoltare social-economică a societății respective.

Întrucît lucrarea de care ne ocupăm raportează prin titlu pedagogia clasică prin unii din reprezentanții ei (Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Bell-Lancaster, Fröbel) la gîndirea pedagogică românească este firesc să ne așteptăm ca în tratare să fie pusă în lumină mai ales „preluarea" selectivă, critică, conformă unei anumite optici și dovedind o înțelegere creatoare, o dorință de aplicare a principiilor, ideilor, sistemelor citate, nu mecanică, ci adecvată realităților noastre, ceea ce se și întîmplă în majoritatea studiilor culegerii. Concepute, în genere, unitar sub raportul structurii — o primă parte de prezentare sintetică a biografiei și concepției pedagogice a unui clasic și o parte a doua în care se discută propriuzis problema răspîndirii, a influenței pe care a avut-o în România — studiile volumului, dacă avem în vedere și bibliografia, realizează echilibrul problematic necesar.

Desigur că trebuie să judecăm studiile, așa cum și sînt anunțate în prefață, ca pe un început ce se cere continuat în lucrări de mai mare amploare. Așa de exemplu, ponderea părții a doua ar putea, în asemenea condiții, să prevaleze, iar adîncirea anumitor probleme să ducă la un spor calitativ de înaltă ținută. S-ar putea astfel analiza și alte laturi ale temei, mai puțin sau de loc abordate în prezent. Asupra unora dintre acestea putem anticipa încă de pe acum. Lucrările clasice au fost de multe ori traduse la noi parțial. Din „Cîteva idei asupra educațiunii" a lui Locke, în traducerea lui George Coșbuc, lipsește partea privitoare la educația fizică, din romanul social pestalozzian „Leonard și Gertruda" s-au tradus numai părțile I și a II-a, partea a III-a și a IV-a strîns legate de culoarea locală elvețiană, de realitatea socială de acolo nefiind redate cititorului român, etc. E limpede că faptul nu poate fi considerat un rezultat al întîmplării, ci al unei selecții, făcute de pe anumite poziții, a căror cunoaștere ne-ar ajuta să înțelegem mai clar, mai conturat, chiar ideile și gîndirea pedagogică românească, după cum ar fi fost interesant să aflăm, dintr-o studiere adevărată a calității traducerilor, ce echivalențe românești s-au dat terminologiei originale, ce calități sau eventual carențe are tălmăcirea ca atare. Pe orice lector al variantei Coșbuc a lucrării citate, ca să ne referim tot la exemplele

date, îl va impresiona plăcut cursivitatea frazei, precizia și claritatea ideilor, limbajul bogat, colorat și, ceea ce este interesant, aerul de autenticitate și familiaritate, în același timp, cu problematica abordată. De asemenea, la „Leonard și Gertruda" în traducerea lui Ioan A. Rădulescu-Pogoneanu nu poate fi neglijat firescul dialogurilor, atît de dificil de transpus într-o altă limbă.

Plin de semnificație este și răspunsul la întrebarea cînd au început să prindă teren ideile progresiste ale unuia sau altuia dintre pedagogii moderni la noi în țară, și foarte concludent pentru situația școlii și a gîndirii pedagogice din epoca respectivă. Aceste idei au pătruns chiar din timpul vieții unora dintre ei (cum este cazul la Pestalozzi, al bell-lancasterianismului) sau imediat după aceea (Fröbel, Rousseau), în orice caz concomitent cu majoritatea țărilor europene, faptul dovedind o aviditate culturală neobișnuită, excepțională, dacă avem în vedere situația social-economică a țărilor române.

Analizînd condițiile istorice vitrege în care s-au dezvoltat Țara Românească, Moldova și Transilvania, tovarășul Nicolae Ceaușescu aprecia, în expunerea făcută cu prilejul celei de-a 45-a aniversări a Partidului Comunist Român, că „toate acestea au frînat pentru multă vreme forțele de producție, dezvoltarea socială și națională, au făcut ca România să rămînă în urma altor țări cu peste o sută de ani".

Privită din această perspectivă, ne apare cu atît mai semnificativă răspîndirea la noi relativ timpurie a ideilor pedagogice progresiste. Fenomenul constituie un rezultat al strădaniilor deosebite ale unor oameni de cultură înaintați, o dovadă concludentă a aspirației întregului nostru popor spre mai bine și libertate, spre cultură.

Sensul și semnificația unor probleme de acest fel sînt în general descifrate în prefața judicios întocmită și necesară mai ales pentru baza de principiu pe care o conferă tuturor studiilor.

Înclinăm să credem, de asemenea, că, dacă spațiul ar fi îngăduit, toate studiile și-ar fi putut propune să abordeze mai multilateral, mai complet, influența și felul cum au fost privite respectivele concepții, idei, sisteme și în perioada dintre cele două războaie și, mai ales, după cel de-al doilea război mondial. În fond nu numărul lucrărilor poate fi socotit hotărîtor. Cu mult mai semnificativă este poziția teoretică, de principiu, pe care o luăm față de un pedagog sau altul. Deosebirile calitative, de atitudine față de ei, intervenite în anii noștri, sînt în genere just marcate, deși în unele studii sînt mai mult afirmate decît demonstrate. Valabilitatea unor principii și idei ale clasicilor pedagogiei sau dimpotrivă caducitatea, perisabilitatea altora nu pot fi înțelese dogmatic sau simplist. Ele constituie doar elemente de temelie ale unui edificiu în plină construcție. Care este locul și rostul lor în ansamblul de azi al concepției noastre pedagogice, acesta este un lucru care prea adeseori se consideră a fi de la sine înțeles.

Dar și așa, studiile culegerii sînt binevenite, interesante, unele deosebit de valoroase (studiile despre Rousseau, despre lancasterianism), toate avînd o contribuție originală, prețioasă la elucidarea problemei. Din lectura lor rămîne o imagine relativ conturată a mișcării pedagogice românești din secolele XVIII—XIX și XX. Aceasta și pentru că sînt orînduite după criteriul cronologic, operant de altfel și în interiorul studiilor. Întrucît pe noi ne interesează procesul de constituire, de creștere și dezvoltare a gîndirii pedagogice românești, tema volumului fiind neîndoielnic una din coordonatele ei principale, criteriul a fost bine ales și consecvent respectat. Din acest punct de vedere privită, bi-

bliografia ar fi fost mai utilă dacă era și ea ordonată în același fel.

Culegerile de studii stîrnesc, de regulă, obiecții cu privire la unitatea lor de concepție și prezentare, cu privire la absența eforturilor de armonizare a intențiilor, de sudură între părțile componente. Este cu atît mai mare meritul cărții de față de a face excepție, ea fiind precis și riguros orientată, fiecare studiu avînd funcția de parte care se include tot mai bine gîndit. Într-un fel, chiar variația de stil de la un articol la altul avantajează lectura, așa cum o probează mai ales studiul despre Rousseau, scris într-o manieră eseistică foarte personală și care și prin aceasta își reliefează mai pregnant originalitatea. Studiul referitor la răspîndirea lancasterianismului se face remarcat prin detaliata cunoaștere a problemei și expunerea ei clară, logică, motivată, cele despre Comenius și Pestalozzi prin puterea de a prezenta sintetic pe baza unei bibliografii vaste, iar cel despre Locke prin caracterul său metodic și atmosfera de intelectualitate discretă pe care o degajă. În sfîrșit, studiul despre Fröbel, cu totul nou în raport cu poziția de pînă acum a cercetătorilor noștri, s-ar fi făcut și mai util, dacă ar fi urmărit nu apariția la noi a unor preocupări pentru instituția al cărei părinte e considerat, ci felul cum a fost receptată concepția sa pedagogică. Evident că ar fi trebuit să urmărim numai prezența și evoluția grădinițelor care funcționau după sistema fröbeliană și nu a grădiniței în general, ca instituție publică.

Dar anumite insuficiențe și lipsuri sînt oarecum inerente oricărui început. Important și semnificativ este ca el să fie făcut. Dacă la aceasta se asociază — ca în cazul volumului de care ne ocupăm — și beneficiul unei analize de orizont mai larg, faptul nu poate decît să satisfacă pe cititori, pe specialiști.

Volumul „Clasici ai pedagogiei universale și gîndirea pedagogică românească" este o apariție editorială de prestigiu. Prezentarea grafică, coperta, vorsatz-ul delicat, bine armonizat cu restul, hîrtia excelentă și paginarea aerisită contribuie la ținuta cărții. Mai puțin reușită, supracoperta este adecvată mai degrabă unui volum de reportaje, dar nu dezagreabilă. Introducerea unor rezumate în limbi străine după fiecare studiu, paginarea sumarului în față, pot fi considerate ca detalii moderne de organizare redacțională, foarte binevenite, care măresc posibilitatea de circulație a cărții peste hotare.

NADIA NICOLESCU

## „Psihologia copilului" *

În perioada actuală, cînd se pune accent pe activizarea intensă a elevilor, pentru a răspunde dinamicii vertiginoase a acumulării datelor științei și culturii contemporane, se cere intensificarea pregătirii psihologice și pedagogice a viitorilor învățători și profesori.

Răspunzînd acestei cerințe, manualul pe care îl prezentăm este adecvat pregătirii cadrelor didactice pentru primele clase ale școlii generale, axîndu-se în special pe explicarea și pe analizarea particularităților psihologice ale vîrstei școlare mici.

* Ursula Schiopu, *Psihologia copilului*, manual pentru institutele și școlile pedagogice de învățători, Editura didactică și pedagogică, București, 1965.

În general, lucrarea se impune prin orientarea științifică, materialist-dialectică, în explicarea proceselor psihice și a însușirilor personalității copilului. Argumentările din primele pagini ale manualului, dar și explicațiile aduse pe parcursul expunerii materialului, construite pe înțelesul celor care vor studia acest manual, conving în înțelegerea psihicului copilului ca rezultat al unor influențe educative și de mediu, dictate de cauze complexe social-istorice. Autoarea se străduiește să dea imaginea veridică a mecanismului dezvoltării copilului ca rezultat al contradicțiilor dintre cerințele externe manifestate de copil și posibilitățile interne de care dispune acesta la un moment dat, care și acestea însumează o experiență anterioară a copilului. Ni se pare că dacă un cadru didactic înțelege acest proces, criteriu al acumulării unor însușiri în dezvoltarea atenției, memoriei, gîndirii, ca rezultat al efortului depus de elev, cîștigă mult, chiar foarte mult în dobîndirea treptată a măiestriei pedagogice. Manualul reușește să adîncească această justificare, luînd în discuție, în continuare, problema aportului educației, eredității și mediului în dezvoltarea copilului (problemă ce se reia mai tîrziu la pedagogie), accentuîndu-se rolul conducător al educației, deci făcîndu-l atent pe viitorul învățător că de el depinde în primul rînd reușita la învățătură a copilului și în general formarea personalității acestuia.

De asemenea, manualul îl introduce treptat pe elevul școlii pedagogice în cunoașterea legilor dezvoltării psihice a copilului: legi generale, care privesc în ansamblu dezvoltarea copilului, legi ce definesc particularitățile diferitelor perioade ale copilăriei și legi cu o acțiune mai limitată în cadrul diferitelor procese psihice. Autoarea se oprește asupra dialecticii creșterii și maturizării, marcînd specificul dezvoltării stadiale a copilului, prezintă caracteristicile anatomo-fiziologice ale sistemului nervos ca organul corelării, creșterii și adaptării și explică natura diferențelor psiho-individuale ale copiilor.

Rezolvarea acestor probleme de pe o poziție consecvent științifică are darul de a ușura înțelegerea specificului manifestărilor copilului în perioada școlară mică.

Trecîndu-se la analiza perioadelor de vîrstă, se acordă, în mod justificat, un spațiu restrîns etapei pînă la intrarea copilului în școală și de asemenea perioadei școlare mijlocii și mari.

Perioada școlară mică este analizată în toată amploarea aspectelor ei specifice. Pornind de la caracteristicile fundamentale ale perioadei școlare mici și de la condițiile create pentru dezvoltarea psihică o dată cu intrarea copilului în școală, autoarea dezbate pe rînd, cu deosebită competență, toate aspectele personalității copilului. Remarcăm preocuparea de a prezenta caracteristicile și rolul fiecărui proces psihic. În cazul acesta, autoarea stabilește legătura cu cursul de psihologie generală, străduindu-se să definească precis și clar fiecare proces.

Deși dezbaterea problemelor se face destul de restrîns (dacă facem comparație cu cursul universitar), potrivit tipului de școală pentru care este dedicat manualul, autoarea nu poate să treacă nesemnalate unele probleme actuale în psihologie, ca optimizarea activității intelectuale prin intermediul algoritmilor (p. 108) sau problema dezvoltării gîndirii micului școlar în lumina teoriei „acțiunilor mintale" (p. 109).

Pentru o documentare obiectivă cu privire la procesele psihice, se aduc date sumare, dar suficiente despre mecanismele fiziologice ale diferitelor procese psihice. Deși la psihologia generală elevii

au învățat despre baza fiziologică a diferitelor procese, ni se pare că ar fi fost necesar ca la capitolul despre gîndire și limbaj să se fi vorbit mai documentat despre interacțiunea dintre primul și al doilea sistem de semnalizare sau în cazul afectivității să se fi discutat mai larg transformările ce se produc în reacțiile reflex necondiționate și condiționate la această vîrstă.

Un merit deosebit al lucrării este acela că ea prezintă aspectele specifice ale fiecărui proces în parte legate de condițiile de învățătură la clasele mici. Astfel, în cadrul primei trepte a cunoașterii se vorbește despre dezvoltarea percepției în învățarea citirii și scrierii, despre formarea spiritului de observație care se conturează în această perioadă sau despre formarea percepției de spațiu și timp caracteristică etapei școlare mici. Deși această ultimă problemă este lărgită în capitolul despre gîndire și limbaj prin abordarea noțiunii de timp și de spațiu, se cerea mult mai amplu dezbătută, fiind o problemă destul de dificilă în practica școlară.

Cum este și firesc, autoarea s-a oprit la mai multe aspecte ale dezvoltării gîndirii și limbajului la școlarul mic (dezvoltarea operativității gîndirii, particularitățile înțelegerii, caracteristicile fonetice, gramaticale și de lexic ale limbajului etc.). Se abordează și problema formării concepției științifice despre lume (p. 117), dar sub un aspect larg, de principiu și nu specific acestei vîrste. Credem că era *folositor să se vorbească despre* aspectele psihologice ale formării bazelor concepției materialist-dialectice despre lume în perioada școlară mică.

Nu putem trece cu vederea profunzimea cu care sînt tratate anumite probleme — memoria în strînsă legătură cu procesul învățării, sau interesele și motivele activității, procese care dacă sînt formate pe o linie pozitivă de la această vîrstă influențează asupra întregii dezvoltări intelectuale de mai tîrziu a copilului.

Valoarea manualului este mult ridicată prin modul în care autoarea se oprește asupra aspectelor educative ale fiecărui proces în parte, insistînd nu numai în paragrafe speciale, dar și pe parcursul descrierii aspectelor specifice ale unui proces asupra rolului educației în formarea psihicului copilului.

Manualul se încheie cu capitolul despre cunoașterea și caracterizarea psihologică, un capitol documentat, care ridică aspectele specifice perioadei școlare mici. Este un ghid bine orientat pentru studierea copilului.

Din punctul de vedere al cerințelor metodice, manualul conf. Ursula Șchiopu răspunde acestor cerințe, în cele mai importante aspecte, prin exemple adecvate și analizate la nivelul posibilităților de înțelegere ale elevilor școlilor pedagogice, printr-o sistematizare riguroasă a materialului, prin sublinierea ideilor și noțiunilor ce trebuie să stea în atenția reținerii lor, printr-o expunere clară, precisă, dinamică.

Considerăm că ar fi fost binevenite unele întrebări recapitulative la sfîrșitul fiecărei teme, care ar fi ajutat studiul individual al elevilor, cît și o listă bibliografică la sfîrșitul cărții, atît pentru profesorul care predă, cît și pentru elevii care învață după manual.

Apreciem acest manual care atestă nu numai competența omului de știință în domeniul psihologiei, dar și profunda cunoaștere a vieții și activității copiilor în condițiile de astăzi ale școlii noastre.

*MARIA GIURGEA*

# „Problema rămînerii în urmă la învăţătură“ *

Rămînerea în urmă la învăţătură constituie o preocupare ştiinţifică încă de la începutul veacului nostru, de cînd psihologul francez A. Binet a elaborat primele metode de separare a copiilor (subnormali) care urmau să fie îndreptaţi spre şcoli speciale. Evoluţia ulterioară a şcolarizării, extinderea din ce în ce mai mult a învăţămîntului obligatoriu au pus în centrul atenţiei şi problema copiilor normali, dar rămaşi în urmă la învăţătură.

Este firesc că această problemă să preocupe pe oamenii şcolii din ţările socialiste într-un grad şi mai mare, deoarece „rebutul şcolar“ afectează esenţa şi deci şi eficienţa principiului generalizării învăţămîntului. De aceea, lupta împotriva rămînerii în urmă la învăţătură constituie o sarcină de bază a şcolii socialiste. În acest cadru se înscrie şi lucrarea la care ne referim. Prelucrînd critic literatura de specialitate interbelică germană, ca şi pe cea postbelică din R.D.G. şi R.F.G., autorul alege drept indicator al rămînerii în urmă la învăţătură *situaţia de repetent* şi consacră întreaga monografie dezvăluirii (îndeosebi sub aspect statistic) acestui fenomen, aşa cum se prezintă el la începutul deceniului nostru în şcolile generale (de opt ani) din oraşul Leipzig.

Trebuie să remarcăm din capul locului că autorul a ales o cale — după părerea noastră — prea comodă. Situaţia de repetent într-adevăr este un indicator al rămînerii în urmă la învăţătură, dar ea nici pe departe nu acoperă întreaga problemă, reprezentînd doar un aspect, în adevăr foarte însemnat, dar nu exhaustiv al ei. Pentru orice cadru didactic cu experienţă este evident că într-o clasă nu numai repetenţii — deci cei sancţionaţi ca atare de şcoală — sînt rămaşi în urmă la învăţătură şi pentru orice cercetător ştiinţific e tot atît de limpede că plecarea de la situaţia de repetent înseamnă a considera mai mult aspectul static al fenomenului şi a neglija tocmai procesualitatea lui.

Cu aceste rezerve făcute, considerăm totuşi valoroasă cartea lui Hans Löwe, deoarece conţine o seamă de date şi aspecte care sînt demne de luat în consideraţie.

După cum singur precizează, autorul îşi propune ca sarcină, să stabilească condiţiile cele mai importante ale insuccesului şcolar şi să analizeze personalitatea celor rămaşi în urmă prin comparaţie cu personalitatea elevilor fruntaşi la învăţătură (p. 23—24). Ca metodă de lucru a utilizat chestionarul, rezultatele obţinute fiind apoi prelucrate conform principiilor statistice. Autorul însuşi remarcă insuficienţa procedeelor sale metodice, dar subliniază că tehnica chestionarului duce la stabilirea unor situaţii cantitative, constituind o temelie solidă pentru orice lucrare care urmăreşte surprinderea unor aspecte calitative ale fenomenelor, precum şi explicarea lor. Pe de altă parte, cercetarea aspectelor statistice subliniază importanţa unui fenomen prin evidenţierea frecvenţei lui, ceea ce oferă date mult mai solide decît o simplă prezentare cazuistică, cu atît mai mult cu cît aceste date provin din prelucrarea sistematică a unui chestionar care le imprimă un înalt grad de obiectivitate (p. 28).

* Hans Löwe, *Probleme des Leistungsversagens in der Schule*, Ed. Volk und Wissen, Berlin, 1964.

Pe lîngă acest procedeu, autorul a selecționat un număr de 100 elevi repetenți pe care i-a comparat cu un eșantion corespunzător (în privința vîrstei, sexului, a clasei școlare) de elevi fruntași la învățătură. Asupra acestor două grupe de elevi s-au adunat date suplimentare, aprecieri din partea profesorilor care i-au cunoscut de mai multă vreme, apoi s-au purtat discuții cu subiecții și s-au efectuat vizite la domiciliul părinților. Spre regretul nostru însă, autorul nu dă nici o precizare asupra tematicii abordate în cursul acestor explorări, nici asupra tehnicii utilizate, cum de altfel nu precizează exact cum anume au decurs vizitele la domiciliu.

Prima constatare pe care o face autorul vădește scăderea sensibilă a numărului repetenților în anii din urmă. Evident că o asemenea îmbunătățire nu se explică numai prin aluzii la „condițiile generale ale îmbunătățirii învățămîntului". Simțim aici lipsa unei analize mai profunde, care să dezvăluie cauzele acestui succes, analiză pe care autorul nu o face.

Datele privind repartizarea repetenției pe sexe, arată că din totalul repetenților 12,8% sînt băieți iar 8,6% sînt fete. Căutînd explicarea fenomenului, autorul arată că nu trebuie să presupunem existența unei superiorități intelectuale a fetelor, ci mai degrabă este de presupus că fenomenul accelerației se lasă simțit mai accentuat la fete. Ritmul dezvoltării fetelor în timpul școlarității mici și mijlocii este mai rapid, capacitatea lor de adaptare și de autocontrol este superioară băieților. Alături de acestea, fetele — sub influența unor sarcini casnice — își formează deprinderi de lucru care le ajută mult și în rezolvarea sarcinilor școlare. Din aceste motive — susține autorul — deși băieții, în medie, sînt mai capabili decît media fetelor, totuși randamentul băieților, de obicei, este egal cu cel al fetelor puțin mai tinere decît ei (p. 40).

Studiind curba creșterii și a descreșterii numărului de repetenți în diverse clase, H. Löwe arată că această curbă descrește, în sensul că primele două clase dau cel mai mare număr de repetenți, iar ultima clasă (clasa a VIII-a) numărul cel mai mic. Excepție face numai clasa a V-a, cînd trecerea la predarea pe obiecte cu mai mulți profesori provoacă greutăți mai mari în adaptarea elevilor mai slabi la învățătură. Date similare au fost găsite recent și de Frommberger (R.F.G.) și de Danilov (U.R.S.S.).

Autorul analizează mai pe larg acest fenomen și subliniază că primele două clase au o pondere deosebită, întrucît acolo se pun bazele cunoștințelor și deprinderilor școlare, astfel încît tocmai aceste clase solicită în mod deosebit măiestria didactică a cadrelor de predare. Din diferite motive însă, acest lucru nu este suficient luat în seamă și în multe școli directorii încredințează conducerea primelor clase unor învățători necalificați, considerînd — în mod eronat desigur — că acolo treaba e „mai ușoară" (p. 50).

H. Löwe arată că perioada de vîrstă în care elevii frecventează primele două clase se caracterizează și prin unele transformări de ordin somatic care influențează negativ performanțele școlare. De aceea, autorul recomandă o examinare atentă, medicală și pedagogică, a cazurilor mai dificile și judecarea foarte severă a promovării clasei a doua. A „trage" copilul dincolo de clasa a doua înseamnă a-l expune în mod inutil la insuccese ulterioare, ceea ce îngreuiază din ce în ce mai mult posibilitatea acestuia de a se amplasa la nivelul colegilor săi (p. 51).

În legătură cu aceasta, autorul arată că trebuie să se acorde o atenție deosebită constatării maturității școlare.

Din cercetările efectuate rezultă că nici vîrsta cronologică la care elevul a fost școlarizat nu trebuie să fie neglijată. Majoritatea elevilor rămași repetenți (58%) au fost școlarizați la vîrsta de 6,3—6,8 ani, față de majoritatea fruntașilor la învățătură care au intrat la școală la vîrsta de 6,9—7,3 ani (p. 110). De altfel, aceleași constatări le-a făcut încă din 1931 și psihologul K. Marbe.

Grupînd cazurile de repetenție după motivul determinant, H. Löwe arată (p. 60) că din cei studiați de el 3% se caracterizează prin debilitate generală fizică, 12% au suferit mai grav de diferite boli, la 8,1% s-a putut constata imaturitate școlară vădită, în 31,9% din cazuri s-a constatat existența unei atitudini necorespunzătoare față de munca școlară, la 16,8%, existau tulburări de comportament, iar la 28,2% din cazuri s-au înregistrat „performanțe speciale slabe" datorite gîndirii deficiente (19,9%), atenției necorespunzătoare (5,5%) sau capacității reduse de observație (2,1%).

Ar fi fost de dorit ca autorul să definească mai precis ce înțelege prin toți acești termeni, dar mai ales ar fi fost necesar să indice prin ce metode obiective a stabilit de pildă „deficiențele de gîndire".

Deosebit de semnificative ni se par constatările autorului cu privire la poziția psiho-socială a repetenților. Se poate afirma — susține H. Löwe, — că elevul repetent se adaptează foarte greu la noul colectiv, că el, din motive lesne de înțeles, ocupă o poziție socială precară și că vîrsta lui mai înaintată împiedică și mai mult integrarea lui în colectivul clasei. Din această cauză mai toți diriginții afirmă că repetentul este un element care în general deranjează munca în clasă.

Utilizînd metoda sociogramelor, H. Löwe constată că dintre toți repetenții doar 13,6% au reușit în clasele lor să devină „preferați", 31,6% sînt „respinși" de colegii lor, iar 54,8% sînt considerați „indiferenți". Aceste cifre sugestive arată evident starea de izolare morală în care se găsesc elevii repetenți, ceea ce creează dificultăți în plus în redresarea lor intelectuală și morală. Această situație pune sub semnul întrebării eficiența pedagogică a măsurii de repetare a unei clase, și, pe de altă parte, arată grija deosebită pe care profesorul (dirigintele) trebuie să o aibă față de acești elevi (p. 80).

Din multe date semnificative, relevăm că, după constatările lui Löwe, din totalul de repetenți studiați de el doar 27,1% provin din familii organizate. După părerea noastră, la o cercetare mai adîncă s-ar vădi că multe din aceste familii sînt doar aparent organizate (p. 92).

În concluzii, autorul accentuează importanța educației familiale pînă la intrarea copilului în școală, care fundamentează activitatea de mai tîrziu a copilului. Atmosfera din casă, atitudinea părinților față de școală, față de activitățile intelectuale, determină pozitiv sau negativ succesul școlar al copilului, îi determină atitudinea conștient receptivă sau impermeabilitatea lui față de munca școlară (p. 76).

Munca individuală a profesorului cu copilul care are insuccese, atacul frontal pe toți parametrii personalității lui, colaborarea strînsă cu părinții, pot determina o îmbunătățire a situației în cele mai multe din cazuri.

În final, autorul militează pentru utilizarea unor consultanți psihologi care ar avea sarcina să lucreze cu elevii rămași în urmă la învățătură și la disciplină.

Conf. dr. *TIBERIU BOGDAN*

# „Despre predarea limbilor străine" *
## („O nauczaniu języków obcych")

Întocmită sistematic, după un plan bine conceput, lucrarea lui J. Rusiecki este compusă din două părți. În prima parte, se abordează despre *Limbă și predarea ei. Considerații generale*, în care autorul examinează, cu comentarii și note critice, diferite concepții contemporane asupra limbii. Din precizarea deosebirilor dintre limbile clasice și cele moderne, arată el, decurge metodica diferită de cercetare și de predare a lor; autorul se ocupă însă numai de predarea limbilor moderne.

Scoțînd în evidență funcțiile sociale de bază ale limbii, J. Rusiecki analizează prin această prismă diferite metode de predare a limbilor vii (metoda traducerii gramaticale, metoda interlineară a lui J. Jacotot, metoda intuitivă etc.), cunoscute în decursul istoriei metodicii. El se oprește amănunțit asupra *scopului* predării limbilor străine în școală, subliniind cu acest prilej deosebirea esențială dintre noțiunea de *deprinderi* și cea de *cunoștințe*. În predarea limbilor străine, accentul principal trebuie pus pe *formarea deprinderilor*, în timp ce în predarea altor obiecte de studiu (cum ar fi istoria, geologia sau astronomia) accentul cade asupra *acumulării de cunoștințe*. Credem că această idee din lucrare reprezintă un punct de plecare pozitiv pentru alcătuirea și folosirea judicioasă a programelor, a manualelor școlare, cît și pentru o bună practică la lecții.

Concluzii interesante se pot desprinde din pasajele în care autorul expune caracteristicile vorbirii și ale scrierii și problemele predării acestora.

Deși încearcă să fundamenteze pe baze generale — de ordin metodic — necesitatea de a imprima predării o anumită orientare practică, totuși analiza acestui proces nu merge în adîncime. Astfel, sînt tratate superficial sau nici măcar nu sînt abordate aspectele psihologice ale procesului de însușire a limbii străine — raportul dintre gîndire, limbă, limbaj, caracterul intuitiv al predării, nivelurile posibile în însușirea limbii etc.

Se trece apoi la cercetarea *scopurilor* și *motivelor* (mobilurilor) învățării limbilor străine în școală, insistîndu-se asupra necesității ca aceste două noțiuni să fie net delimitate. Rezultatele bune în studierea limbilor străine depind, spune autorul, nu numai de scopul urmărit de școală ca instituție, ci și de motivele, adică de interesele și mobilurile personale pentru care elevii sau studenții învață limba respectivă. Considerăm că nu trebuie să se exagereze în elaborarea unor motivări individuale pentru învățarea limbilor străine, căci aceasta ar putea să îndemne implicit la o atitudine similară din partea elevilor și față de alte obiecte de studiu a căror obligativitate este prevăzută prin planul de învățămînt și a căror utilitate în învățămîntul de cultură generală nu comportă discuții. Prin urmare, lucru pe care însă J. Rusiecki nu-l formulează cu suficientă pregnanță, scopul învățării limbilor străine în școală trebuie să primeze asupra mobilurilor individuale.

În partea a doua a lucrării, care se referă la *Procesul predării*, autorul se ocupă de tratarea minuțioasă a patru elemente pe care le consideră de primă importanță: 1. selecționarea materiei de predat; 2. eșalonarea materiei, gradarea ei; 3. modul de prezentare a materiei la

* Jan Rusiecki, *Despre predarea limbilor străine*, Varșovia, 1964.

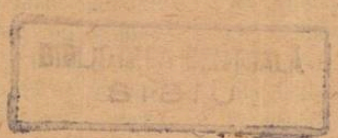
lecții ; 4. modul de formare a deprinderilor corecte de vorbire.

Oprindu-se pe larg asupra selecției materialului de predat, autorul arată, cu ilustrări sugestive, că acest material trebuie să cuprindă *limba curentă*, așa cum este ea vorbită în țara respectivă. Ea trebuie predată în contextul unor situații concrete de viață, ca reacții lingvistice firești la diverse împrejurări date. Deci, tematica textelor de studiu sau a subiectelor de conversație trebuie orientată, în primul rînd, către situații tipice ale vieții de toate zilele a poporului a cărui limbă se învață și, bineînțeles, în această alegere profesorul trebuie să țină seama de scopurile educative și instructive ale școlii unui stat socialist.

Cu privire la *formarea și la dezvoltarea deprinderilor*, se arată că explicarea materiei noi trebuie să se împletească strîns cu dobîndirea și fixarea deprinderilor. Autorul distinge exerciții de formare a deprinderilor, pe de o parte, și, pe de alta, exerciții de verificare a gradului în care elevii sau studenții stăpînesc cunoștințele. J. Rusiecki previne asupra frecventei confundări a celor două tipuri de exerciții. Folosirea exercițiilor de verificare a cunoștințelor de limbă în scopul formării deprinderilor, spune el, este puțin eficace, considerînd că în etapa de consolidare a cunoștințelor limba străină trebuie folosită în clasă pe *scară cît mai largă*, recurgîndu-se la limba maternă a elevilor numai acolo unde este absolut necesar. În legătură cu exercițiile de formare a deprinderilor, autorul face o netă deosebire între *exercițiile verbale* și cele *de situație*, preferîndu-le pe acestea din urmă. Se critică verbalismul unor tipuri de exerciții foarte frecvent întîlnite în manuale, ca, de pildă, exercițiile paradigmatice. Exercițiile cu cuvinte, sintagme și propoziții izolate, adică în afara vreunui context de situații, nu sînt eficiente și, în plus, riscă de multe ori să imprime lecțiilor o anumită monotonie. Autorul adîncește cu atenție acest important moment din studiul limbilor străine în școală pe baza dezvăluirii proceselor psihologice și a reacțiilor elevilor sau studenților în fața diverselor tipuri de exerciții. Această parte a lucrării, după părerea noastră, prezintă interes nu numai din punct de vedere practic, ci și teoretic.

Ultimului capitol îi sînt consacrate probleme de ordin general, ca : materialul didactic, manuale, tabla, ilustrații, fotografii, diapozitive, filme, plăci de patefon, magnetofon, radio, laborator lingvistic. Lucrarea ar fi fost și mai interesantă, dacă se acorda mai multă atenție mijloacelor audio-vizuale bazate pe tehnica modernă, domeniu puțin explorat și care, după cum arată practica din diverse țări, poate oferi mari posibilități pentru învățarea limbilor străine în școală.

*HENRIETTE VRABIE*



Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimi articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

*„Revista de pedagogie" se difuzează numai pe bază de abonamente.*

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74

43416

Lei 5

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREȘTI — c. 8646

Biblioteca cras
S I B I U